Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570739
Centre d'intérêt: 640

Colloque sur la formation à distance (1982 : Mirabel, Québec).

Actes du Colloque sur la formation à distance / tenu à Mirabel du 25 au 28 mai 1982 ; [pour le] Service orientations et développement. -- Montréal : Direction de la technologie éducative, 1982.
iv, 326 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Formation à distance, perspectives et prospectives. Dépouillement partiel: La formation à distance : un tour d'horizon / John S. Daniel -- Les caractéristiques pédagogiques de la formation à distance / Anthony R. Kaye -- La radio au service de la formation à distance / Dominique Abrioux -- L'enseignement par correspondance / Kenneth Noyau -- L'Ordinateur / Jean Matte -- L'utilisation pédagogique de la télévision / Raymond Paquin -- Le multi-média / Jean Matte -- La sélection des médias / Tony Bates -- Perspectives organisationnelles de la formation à distance selon le rapport de la CEFA / Michèle Jean -- Le ministère de l'éducation et la formation à distance / Jacques Laberge -- Tour d'horizon des diverses expériences québécoises au niveau universitaire / Jean-Guy Béliveau -- Les collèges et la formation à distance / Gilles Lavoie -- L'encadrement et la formation à distance au cégep de Rosemont / Gilles Lavoie -- L'encadrement des étudiants et la formation à distance / France Bilodeau -- L'encadrement des étudiants dans un cours par satellite / Elizabeth Taggart -- Pour une stratégie de développement de la formation professionnelle à distance / Jean Jolicoeur -- Le régime pédagogique dans les collèges / Gaston Boulanger -- Le phénomène de l'abandon dans les cours par correspondance / Thérèse Bergeron -- Les facteurs d'abandon au CAFE / Odette Legendre -- Les taux d'échec et d'abandon : quelques analyses / Elise Fournier -- Une expérience de télévision interactive et bi-directionnelle / Michel Pichette -- Les radios communautaires / Michel Delorme -- Expériences québécoises en radio-télévision éducative / André Chamberland -- Radio-Québec et la télévision éducative / Kees Vanderheyden -- L'étudiant à distance, son portrait, ses besoins / Simon Caron -- L'étudiant à distance dans les cégeps / Gaston Boulanger -- Les écrans entre l'organisation de la formation à distance et les usagers / Vincent Ross -- Perception du rôle de l'enseignant / Bernard Lachance -- L'enseignant et la formation à distance / Gabriel Larocque -- L'enseignant à la Télé-Université / Claude Rigault.

Descripteur(s): *Téléenseignement *Mass media *Radio *Enseignement par correspondance *Enseignement assisté par ordinateur *Télévision éducative *Satellite de communication *Encadrement des étudiants *Formation professionnelle *Régime pédagogique *Abandon scolaire *Rôle de l'enseignant *Education des adultes

---

Le volume rassemble les textes de conférences et communications et résume les débats et les ateliers auxquels le colloque a donné lieu.

Type de document: f

EDUQ 8570739

Direction de la technologie éducative

FORMATION À DISTANCE
PERSPECTIVES ET PROSPECTIVES

COLLOQUE QUÉBÉCOIS 1982

- **Tour d'horizon**
- **L'utilisation pédagogique des médias**
- **La formation à distance au Québec**
- **Les structures d'organisation**

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des moyens d'enseignement

EDUQ 8570739

SERVICE ORIENTATIONS ET DÉVELOPPEMENT

ACTES DU COLLOQUE SUR LA FORMATION À DISTANCE

tenu à Mirabel

du 25 au 28 mai 1982

Code: 54-9631
Octobre 1982

TRANSCRIPTION DES BANDES, RÉÉCRITURE, REVISION DES TEXTES:

Pierre Forest
Kim Chi Dao
Gilles Demers
Claude Locas

DACTYLOGRAPHIE ET ÉDITEUR DE TEXTES:

Danielle Bachant

GRAPHISME:

Pierre Roy, page couverture
Caractéra, tableaux

COORDINATION DE LA PUBLICATION:

Pierre Forest
Kim Chi Dao

Toute reproduction totale ou partielle des textes
est autorisée à condition d'en indiquer la provenance.

Ministère de l'Éducation du Québec
Direction générale des moyens d'enseignement
Direction de la technologie éducative
600, rue Fullum
Montréal, Québec
H2K 4L1

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS
Jacques Girard..... 1
NOTE DE L'ÉDITEUR 3
LES SIGLES UTILISÉS 4
PROGRAMME DU COLLOQUE 6
CONFÉRENCE D'OUVERTURE
Jacques Girard..... 11

CHAPITRE I
TOUR D'HORIZON 15
1. La formation à distance: un tour d'horizon
John S. Daniel..... 17
2. Les caractéristiques pédagogiques de la formation à distance
Anthony R. Kaye..... 26

CHAPITRE II
L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DES MÉDIAS 55
1. La radio au service de la formation à distance
Dominique Abrioux..... 57
2. L'enseignement par correspondance
Kenneth Noyau..... 64
3. L'ordinateur
Jean Matte..... 73
4. L'utilisation pédagogique de la télévision
Raymond Paquin..... 82
5. Le multi-média
Tony Bates..... 90
6. La télématique
Jean Matte..... 95
7. La sélection des médias
Tony Bates..... 108

CHAPITRE III

LA FORMATION A DISTANCE AU QUÉBEC..... 115

Perspective organisationnelles de la formation à distance selon le rapport de la CEIA

Michèle Jean..... 117

1. Le ministère de l'Éducation et la formation à distance

Jacques Laberge..... 129

Tour d'horizon des différentes expériences québécoises en formation à distance au niveau universitaire

Jean-Guy Béliveau..... 136

Les collèges et la formation à distance

Gilles Lavoie..... 144

2. L'encadrement et la formation à distance au cégep de Rosemont

Gilles Lavoie..... 148

L'encadrement des étudiants et la formation à distance

France Bilodeau..... 150

L'encadrement des etudiants dans un cours par satellite

Élizabeth Taggart..... 156

3. Pour une stratégie de développement de la formation professionnelle à distance

Jean Jolicoeur..... 165

Le régime pédagogique dans les collèges

Gaston Boulanger..... 170

Le régime pédagogique à l'Open Learning Institute

David Kaufman..... 172

4. Le phénomène de l'abandon dans les cours par correspondance

Thérèse Bergeron..... 180

Les facteurs d'abandon au C.A.F.É.

Odette Legendre..... 185

Les taux d'échec et d'abandon: quelques analyses

Élise Fournier..... 188

5. Une expérience de télévision inter-active et bidirectionnelle à des fins d'apprentissage non-formel: apprendre en direct
Michel Pichette..... 205

Les radios communautaires
Michel Delorme..... 212

Expériences québécoises en radio-télévision éducative
André Chamberland..... 215

Radio-Québec et la télévision éducative
Kees Vanderheyden..... 216

6. L'étudiant à distance, son portrait, ses besoins
Simon Caron..... 218

L'étudiant à distance dans les cégeps
Gaston Boulanger..... 227

La frontière invisible et les écrans entre l'organisation de formation à distance et les usagers
Vincent Ross..... 229

7. Perception du rôle de l'enseignant dans la formation à distance
Bernard Lachance..... 246

L'enseignant et la formation à distance
Gabriel Larocque..... 250

L'enseignant à la Télé-Université
Claude Rigault..... 255

CHAPITRE IV
STRUCTURES ÉVENTUELLES D'ORGANISATION 261
1. Atelier Pierre Imbeau 263
2. Atelier Raymond Blouin 267
3. Atelier John Daniel 271

DISCOURS DE CLOTURE
André Beaudoin..... 277

COMITÉ D'ORIENTATION 283
COMITÉ D'ORGANISATION 283
LES CONFÉRENCIERS 284
LES PARTICIPANTS 285
LES EXPOSANTS 326

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

Bureau du sous-ministre

Québec, le 17 septembre 1982

À la suite des fructueuses journées d'étude tenues à Mirabel du 25 au 28 mai 1982, sur la formation à distance, il me fait plaisir de vous présenter aujourd'hui le rapport des conférences, présentations et ateliers qui se sont déroulés dans le cadre de ce colloque québécois.

Il nous a semblé opportun de réunir tous ceux et celles qui s'intéressent à la formation à distance au Québec. Le développement accéléré que connaît ce mode d'enseignement à travers le monde, et en particulier au Québec, la multiplication des groupes d'étude en vue de proposer des modèles de développement ou d'organisation, l'intérêt croissant des milieux de l'éducation au Québec pour l'utilisation pédagogique de la technologie moderne, autant de raisons pour justifier la tenue d'une telle rencontre.

Ceci a permis aux trois cents participants du colloque de prendre connaissance des expériences acquises, des projets en gestation et des propositions de développement mises de l'avant. La prise de conscience de toutes ces expériences, aussi bien québécoises que canadiennes et étrangères, fut certes un enrichissement pour tous. Aux yeux de plusieurs spécialistes à travers le monde, il apparaît même que le Québec est devenu un chef de file du développement de la formation à distance dans les pays francophones. La tenue du colloque n'est certes pas étrangère à une telle perception.

Nous vous présentons donc aujourd'hui le fruit de vos réflexions et de vos discussions et nous espérons que ce colloque québécois aura été pour tous une occasion de mesurer les avantages et les possibilités de la formation à distance, de même que d'en évaluer toutes les exigences. Nous croyons que ces travaux peuvent devenir en quelque sorte le coup d'envoi du développement de la formation à distance au Québec.

Nous remercions tous ceux qui ont contribué à cet événement, qu'ils soient du ministère de l'Éducation du Québec ou des milieux universitaire, collégial ou secondaire. Un merci tout spécial s'adresse à ceux qui sont venus de l'extérieur du Québec et qui nous ont fait part de leurs expériences et de leurs connaissances. Nous remercions enfin tous ceux qui, par leur présence, ont contribué au succès incontestable de ce colloque.

Nous souhaitons travailler avec vous tous à un développement efficace de la formation à distance, développement qui saura répondre aux besoins du Québec et qui maintiendra la qualité de l'éducation chez nous.

Nous sommes assurés que le dynamisme dont le Québec a toujours fait preuve se manifestera à nouveau dans un tel développement.

Le sous-ministre,

Jacques Girard

Jacques Girard

NOTE DE L'ÉDITEUR

Les actes du colloque «Formation à distance, perspectives et prospectives» que nous vous présentons aujourd'hui, contiennent les textes des conférences et communications présentées à ces assises de même que des débats et ateliers qui s'y sont tenus.

Le compte-rendu des conférences et communications est composé des textes originaux que nous ont remis les intervenants, du moins pour la plupart. De ceux qui n'ont pas remis de texte écrit, la rédaction a été faite à partir des enregistrements de leur présentation. Il en est de même des rapports des débats et ateliers qui sont des résumés-synthèses des échanges et commentaires faits sur certains points spécifiques. On notera que ces textes, en général, ont été conçus pour être présentés oralement et non pour être lus.

Les opinions exprimées dans les présentations et les commentaires émis dans les ateliers, même si leurs auteurs ne sont pas toujours identifiés, demeurent les opinions personnelles des intervenants et n'engagent en rien les opinions, décisions et prises de position éventuelles du ministère de l'Éducation du Québec.

Pierre Forest
Direction de la technologie éducative

LES SIGLES UTILISÉS

C.E.F.A.	:	Commission d'étude sur la formation des adultes
C.E.G.E.P.	:	Collège d'enseignement général et professionnel
C.E.Q.	:	Centrale de l'enseignement du Québec
C.L.S.C.	:	Centre de loisirs et de services communautaires
C.R.T.C.	:	Commission de la radio et de la télévision canadienne
C.S.R.	:	Commission scolaire régionale
D.C.C.	:	Direction des cours par correspondance
D.E.C.	:	Diplôme d'études collégiales
D.G.D.P.	:	Direction générale du développement pédagogique
D.G.E.A.	:	Direction générale de l'éducation des adultes
D.G.E.C.	:	Direction générale de l'enseignement collégial
D.G.E.P.	:	Direction générale de l'enseignement privé
D.G.E.R.U.	:	Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires
D.G.M.E.	:	Direction générale des moyens d'enseignement
D.P.D.M.D.	:	Direction de la production et de la distribution du matériel didactique
D.T.E.	:	Direction de la technologie éducative
M.E.Q.	:	Ministère de l'Éducation du Québec
S.E.A.	:	Service de l'éducation aux adultes

COLLOQUE FORMATION À DISTANCE
CHÂTEAU DE L'AÉROPORT, MIRABEL
25-28 mai 1982
PROGRAMME DES ACTIVITÉS

Animateur du colloque: Richard Coutu

MARDI, 25 mai 1982

14:00 Inscription

16:00 Ouverture du colloque

Jacques Girard

Conférence: Tour d'horizon de la formation à distance

John Daniel

Ateliers de présentation et d'exposition par des organismes de formation à distance et de télécommunication. Participation libre.

- Télé-Université (exposition et système Télidon)
- Direction des cours par correspondance
- Fédération des cégeps
- Institut Teccart
- Université de Montréal (C.A.F.É.)
- Control Data (système Platon)
- I.B.M. (Ordinateur personnel, et B.M. terminal couleur)
- Les Productions Télvicore Limitée (appareils de communication)

MERCREDI, 26 mai 1982

09:00 Conférence

Les caracteristiques de la formation à distance

Anthony R. Kaye

10:35 Ateliers parallèles

Utilisation pédagogique des médias
Présentation, période d'échanges

A. Radio
Dominique Abrioux

B. Correspondance
Kenneth Noyau

C. Ordinateur
Jean Matte

13:45 Ateliers parallèles

A. Télévision
Raymond Paquin

B. Multi-média
Anthony Bates

C. Télématique
Jean Matte

15:45 Atelier

La sélection des médias

Présentation: Anthony Bates

Échange entre conférenciers et l'assistance

Dominique Abrioux	Anthony Bates
David Kaufman	Jean Matte
Kenneth Noyau	Raymond Paquin

19:30 Banquet du colloque

Conférence: Les perspectives de la formation à distance

Michèle Jean

JEUDI, 27 mai 1982

09:00 Conférences

La formation à distance au Québec

Jacques Laberge
Jean-Guy Béliveau
Gilles Lavoie

Échanges

10:35 Ateliers parallèles

A. Encadrement des étudiants

Présentateurs:

Gilles Lavoie
France Bilodeau
Élizabeth Taggart

Animateur:

André Beaucage

B. Régime pédagogique

Présentateurs:

Jean Jolicoeur
Gaston Boulanger
David Kaufman

Animateur:

Guy Provost

C. Facteurs d'abandon

Présentateurs:

Thérèse Bergeron
Odette Legendre
Élise Fournier

Animateur:

Michel Stewart

D. Expériences québécoises en radio-télévision éducative

Présentateurs:

Michel Pichette
Michel Delorme
André Chamberland
Kees Vanderheyden

Animateur:

Claire Lamarche

13:45 Atelier

L'étudiant à distance au Québec

Présentateurs:

Simon Caron
Gaston Boulanger
Vincent Ross

Animateur:

Jacques Fournier

15:20 Atelier

La perception du rôle de l'enseignant dans la formation à distance

Présentateurs:

Bernard Lachance
Gabriel Larocque
Claude Rigault

Animateur:

Jacques Fournier

17:00 Pour les personnes intéressées, présentation d'un document-vidéo

Titre: «La perception du rôle de l'enseignant dans la formation à distance»

Titre: «Témoignages d'étudiants»

Soirée libre

VENDREDI, 28 mai 1982

09:00 Ateliers parallèles

(Trois (3) ateliers parallèles sur le même sujet)

Structures éventuelles d'organisation

Échanges à partir d'un schéma de discussion:

Animateurs:

A. Pierre Imbeau

B. John Daniel

C. Raymond Blouin

10:45 Plénière

Rapport des ateliers

11:45 Conférence de clôture

André Beaudoin

12:30 Fin du colloque

ALLOCUTION D'OUVERTURE DU SOUS-MINISTRE
DE L'ÉDUCATION, MONSIEUR JACQUES GIRARD

Distingués invités,
Mesdames et Messieurs,

Le ministère de l'Éducation, par sa Direction générale des moyens d'enseignement, vous offre, pour ces quelques jours de colloque, un lieu de rencontre où mettre en commun vos expériences, vos pratiques, vos attentes et vos espoirs sur la formation à distance.

Je suis particulièrement heureux de vous voir nombreux et représentatifs de ce que le Québec a fait et compte faire en formation à distance. Et il me fait plaisir de saluer, en votre nom à tous, les invités qui nous viennent de l'UNESCO, de Grande-Bretagne et des extrémités du Canada.

Durant les trois prochains, jours vous échangerez sur les caractéristiques propres à l'enseignement à distance, vous ferez le bilan des expériences acquises dans le domaine tant au Québec qu'à l'étranger, vous étudierez ses modes de fonctionnement, ses méthodes pédagogiques et ses structures organisationnelles. Tout cela en vue de mieux comprendre et mieux utiliser cette forme d'intervention éducative au Québec.

Ce colloque est convié à un moment particulièrement opportun pour nous. En effet, le Québec, en ce domaine, est à un carrefour où des décisions lourdes d'avenir devront se prendre avant de nous engager davantage.

Vous le savez, d'importants enjeux individuels et collectifs sont en cause dans ces décisions et les orientations à privilégier ne sont pas encore évidentes.

Comme dans toutes les sociétés modernes de l'Occident, et malgré un développement spectaculaire de son système d'éducation au Québec, un trop grand nombre de citoyens sont encore entravés dans leur droit à l'éducation continue, dans leur droit au travail, et en conséquence dans leur droit à la pleine participation sociale. La société québécoise est privée de l'apport de ces citoyens mal équipés pour affronter les rapides changements technologiques et les exigences grandissantes du monde du travail et du milieu social.

Le Ministère partage donc avec vous la conviction qu'il est urgent de développer la formation à distance comme un complément et une alternative à la formation en institution pour des clientèles cibles qu'il faudra identifier avec soin. J'irais même jusqu'à dire que nous sommes également persuadés que la formation à distance au Québec doit maintenant prendre sa stature et trouver les structures et les collaborations qui lui sont nécessaires pour qu'elle soit en mesure d'offrir des services adaptés à ses caractéristiques propres en réponse aux besoins de la collectivité québécoise.

Face aux besoins qui s'expriment, face aux urgences économiques, face aux pressions qui s'exercent pour développer des services locaux ou régionaux de formation, le ministère de l'Éducation est résolu à doter le Québec d'un système cohérent de formation à distance répondant à de saines exigences d'efficacité et d'économie.

Pour y arriver, nous entendons maintenir les liaisons entre la formation régulière en institution et la formation à distance, afin de faciliter la formation continue des citoyens et de permettre l'utilisation mutuelle et réciproque des ressources éducatives de l'un et l'autre réseau.

Quelle que soit la forme qui sera donnée à l'organisation de la formation à distance, il faudra que celle-ci s'appuie sur les ressources que l'on retrouve actuellement, aussi bien dans les réseaux d'enseignement qu'à l'intérieur du ministère de l'Éducation. En effet, le Québec ne peut se permettre de dédoubler son réseau d'enseignement régulier par un réseau parallèle, sans égard aux ressources et aux services existant à l'intérieur des institutions d'enseignement. Faudra-t-il alors regrouper les intervenants actuels du Ministère avec ceux des institutions d'enseignement et des établissements privés, dans un plan global de développement de la formation à distance?

D'autre part, on ne peut parler de formation à distance dans une société comme la nôtre, sans référer à l'utilisation des technologies nouvelles et à une utilisation plus systématique des mass-médias électroniques; ces derniers constituent en effet de puissants instruments d'intervention dans le domaine de la formation. Aussi, convient-il de se poser un certain nombre de questions relativement à l'utilisation de ces technologies pour appuyer nos interventions en formation à distance. Serait-il possible, par exemple, pour le Québec, d'organiser le système de formation à distance pour qu'il prenne en charge le soutien à distance pour l'éducation régulière aussi bien que la formation à distance hors des cadres scolaires, et cela pour les citoyens de tous âges et pour tous les niveaux d'enseignement? Est-il possible, par l'essor que nous voulons donner à la formation à distance, de stabiliser l'infrastructure liée à la production et à la distribution de l'audio-visuel et des technologies informatiques pour développer et alimenter le marché du matériel didactique francophone? De cette façon, ne pourrait-on pas faire disparaître les dédoublements et les chevauchements et exploiter au maximum l'expertise du personnel et les virtualités des matériels produits.

Pour répondre judicieusement à toutes ces questions, il faudra faire preuve d'imagination, de cohérence et de volonté, en vue de coordonner les actions de tous ceux qui, dans les milieux de l'éducation, ont à intervenir dans ce domaine.

Dans la conjoncture à la fois propice et critique que nous vivons, vous imaginez sans peine, Mesdames et Messieurs, avec quel intérêt les autorités du ministère de l'Éducation recevront les résultats de vos travaux, alors que nous nous penchons sur les propositions que nous avons déjà reçues de la Commission d'étude sur la formation des adultes. Dans les réponses que nous voulons donner aux propositions de cette

commission relativement à la formation à distance, nous voulons compter sur les résultats de vos discussions.

A tous et à chacun d'entre vous, je souhaite un colloque stimulant, fécond et riche en propositions concrètes qui pourront nous guider dans l'organisation de cette importante forme d'intervention éducative.

CHAPITRE I

UN TOUR D'HORIZON

1. La formation à distance: un tour d'horizon..... John S. Daniel

2. Les caractéristiques pédagogiques de la formation à distance ..... Anthony R. Kaye

LA FORMATION À DISTANCE: UN TOUR D'HORIZON

ou

UNE PÉDAGOGIE DE SOUVERAINETÉ-ASSOCIATION

John S. Daniel, Université Concordia

INTRODUCTION

Le terme «formation à distance» couvre une réalité très diverse. Il inclut l'enfant australien pour qui la radio est la porte de son School of the Air et le travailleur russe qui suit un cours par correspondance à son travail. Les projets de formation rurale en Afrique et de l'Open University du Royaume-Uni sont aussi deux manifestations de cette même réalité. Dans cet article, je tâcherai de tracer un portrait de la formation à distance en répondant aux questions classiques que peut poser toute personne qui veut cerner un domaine nouveau.

ÉLÉMENTS D'UNE DÉFINITION

En français, c'est le télé-enseignement ou la formation à distance; en allemand Fernstudium ou Fernunterricht; en espagnol educacion a distancia; et en portugais teleducacao. En anglais, le terme distance education fait de plus en plus l'unanimité, même si les termes correspondence education, home study et external studies demeurent courants en Angleterre, aux États-Unis et en Australie.

Keegan (1982) a identifié six caractéristiques qui distinguent la formation à distance des autres formes pédagogiques:

1. Enseignant et étudiant effectuent séparément l'essentiel de leurs tâches respectives. Il peut s'agir d'une séparation géographique ou d'une séparation dans le temps.

2. À la différence des études purement personnelles, la formation à distance accorde un rôle à une institution (par exemple: la Télé-Université).

3. Les médias technologiques, notamment l'imprimé, servent à unir enseignant et étudiant.

4. Le système permet la communication bidirectionnelle entre l'étudiant et les représentants de l'institution.

5. L'apprentissage s'effectue essentiellement sur une base individuelle, même si l'on organise certaines rencontres de groupe pour des fins didactiques ou sociales.

6. L'organisation du système présente des caractéristiques industrielles (par exemple: division des tâches lors de l'élaboration des cours, production en série, etc.).

BREF HISTORIQUE

Pour certains, Saint-Paul, par ses épîtres aux jeunes églises, est le fondateur de la formation à distance. D'ailleurs Graff (1982) a analysé les parallèles qui existent entre la pédagogie de la formation à distance et la tradition d'éducation juive. Quoi qu'il en soit, c'est avec l'introduction des systèmes postaux que cette forme d'éducation a pris de l'essor. Baath (1980) a démontré qu'il y avait des cours par correspondance en Suède en 1833 alors que, dès l'introduction du «penny post» en Angleterre en 1840, Isaac Pitman a lancé son cours de sténographie. Aux États-Unis, Thomas Foster offrait un cours de sécurité minière par le biais d'un journal avant 1900 et cette entreprise est devenue aujourd'hui le International Correspondence Schools, (Holbrook, 1982). En France le Centre National de Téléenseignement, devenu récemment le Centre Nationale d'Enseignement par Correspondance, doit son développement à la nécessité de maintenir le système d'éducation nationale malgré la dispersion de la population urbaine à la campagne lors de la deuxième guerre mondiale. Au niveau universitaire, le télé-enseignement a commencé avec les Radios-propédeutiques en 1963, (Lefranc, 1982).

A juger par l'assistance aux congrès mondiaux de l'International Council for Correspondence Education (77 délégués de 5 pays en 1962; 223 délégués de 27 pays en 1965) les années 1960 ont été marquées par un développement rapide de la formation à distance. En 1963, Harold Wilson a lancé en Angleterre l'idée de l'Open University et cette institution a accueilli ses premiers étudiants en 1971. Elle est devenue rapidement le modèle pour une trentaine de projets à travers le monde, incluant la Télé-Université et l'Université d'Athabasca au Canada. Aux autres niveaux, c'était le même phénomène. Selon Perraton (1982) plus de vingt institutions de formation à distance ont vu le jour en Afrique entre 1960 et 1975 alors que le nombre d'institutions offrant des cours par correspondance en Australie a triplé de 15 à 46 entre 1972 et 1980.

Toutefois, ce n'est pas surtout le développement quantitatif qui a caractérisé ce que l'on peut appeler la révolution de Open University, car à cette époque tous les secteurs de l'éducation connaissaient un bon rythme de croissance. L'originalité de l'Open University s'est trouvée dans l'importance politique que lui accordait le gouvernement britannique et, par voie de conséquence, l'échelle du projet, le sérieux de sa planification et le rôle que les réseaux nationaux de radiodiffusion y jouaient. Or, bien des projets dans d'autres pays (y compris des projets canadiens) qui voulaient suivre la piste de l'Open University ont connu une gestation plus difficile par manque d'appuis gouvernementaux aussi fermes.

Au début des années 1980, il semble que le développement de la formation à distance prend un nouveau tournant. Pendant les années 1970, la mode était aux nouveaux projets quasi-autonomes du style de l'Open University. Mais depuis deux ou trois ans, c'est surtout par des projets de collaboration inter-institutionnelle que la formation à distance continue de se développer. C'est le cas de Fjernundervisning en Norvège (Rande, 1982) et de Knowledge Network de la Colombie-Britannique.

POURQUOI LA FORMATION À DISTANCE?

La formation à distance peut contribuer à la réalisation d'une grande diversité d'objectifs selon le niveau d'éducation, la clientèle cible, la culture et l'infrastructure du pays. Les gouvernements ont recours à ce mode d'éducation pour l'une ou plusieurs des raisons suivantes:

- Faire l'éducation de masse (exemple: Santé communautaire en Tanzanie)
- Augmenter l'accessibilité aux études (exemple: la Télé-Université)
- Favoriser l'autonomie de l'étudiant (exemple: cours par correspondance)
- Bâtir un système rapidement (exemple: Knowledge Network)
- Assurer une formation de qualité (exemple: le projet UNRWA/UNESCO en Jordanie)

La clientèle principale de la formation à distance varie à travers le globe. Dans le monde développé, ce sont surtout des adultes qui cherchent par ce moyen à parfaire leurs connaissances au niveau post-secondaire. Dans le monde communiste, où l'enseignement par correspondance joue un rôle important depuis cinquante ans, la formation à distance assure le lien entre l'éducation et le monde du travail. Au tiers-monde, les jeunes de 15 à 20 ans constituent souvent le groupe que l'on cherche à aider de cette façon. Selon Ansere (1982) et Gitau (1982), la formation à distance est désormais le seul moyen qui permettra aux pays de l'Afrique noir d'offrir une éducation secondaire à leurs populations.

Aimeriez-vous voler avec un pilote qui a appris son métier en suivant un cours par correspondance? Ce genre de blague a tendance à nous faire oublier que les matières qui ne peuvent pas s'enseigner à distance - au moins partiellement - sont plutôt rares. La Télé-Université enseigne l'affectivité et la sexualité (Marchand, 1982) et la jeune génération d'informaticiens sont en train de se former à la maison sur leurs ordinateurs personnels. Le plus souvent, ce sont les institutions traditionnelles qui, par crainte de perdre de la clientèle, encouragent la formation à distance à se cantonner en marge du curriculum. C'est ainsi que pendant longtemps l'Université du Québec a voulu limiter l'action de sa Télé-Université au domaine socio-culturel alors que les québécois auraient été mieux servis par l'offre à distance des matières techniques et des programmes comme le certificat en administration. Toutefois, au fur et à mesure que la formation à distance fait ses preuves, les institutions et les ordres professionnels se rendent compte des possibilités qu'elle présente et l'expérimentent.

L'ÉTUDIANT ET L'INSTITUTION: LEURS PERSPECTIVES

Il étudie à temps partiel et à domicile. Voici deux caractéristiques évidentes de l'étudiant à distance qui sont, toutefois, les expressions d'une réalité plus profonde. Une personne choisit d'étudier à temps partiel parce qu'elle a d'autres obligations dans la vie. Il ne s'agit pas uniquement du travail. Les responsabilités familiales et sociales de l'étudiant à temps partiel sont habituellement plus lourdes que celles de son confrère qui fréquente une institution à plein temps. Donc, l'étudiant à temps partiel doit constamment établir ses priorités entre les études, le travail, la famille, les loisirs et d'autres responsabilités encore.

Or, le fait d'étudier à distance présente à cet égard des avantages et des inconvénients. La flexibilité que permet ce mode de formation facilite l'organisation de son temps. Mais le fait de ne pas avoir à sortir de la maison pour étudier peut créer l'impression chez sa famille, et même chez l'étudiant lui-même, que la priorité accordée à cette activité est moins grande que s'il faut sortir pour aller en classe.

Pour l'institution, la différence entre la formation en salle de cours et la formation à distance a des implications encore plus considérables. L'enseignement traditionnel permet au professeur de gérer le processus d'apprentissage. Il peut planifier le rythme d'étude et l'utilisation du matériel pédagogique et organiser la salle pour créer un environnement propice. L'administration peut facilement coordonner l'utilisation des ressources humaines et physiques. La salle de cours constitue un environnement bien contrôlé qui oblige l'étudiant à suivre la leçon d'une certaine façon. Enfin, il est facile pour le professeur de mesurer les connaissances et d'adapter sa stratégie en conséquence.

La formation à distance présente des caractéristiques de gestion fort différentes. L'utilisation des médias nécessite une planification intense. L'organisation de milliers d'étudiants qui étudient avec des horaires différents est un cauchemar. La coordination de la distribution des documents et de l'encadrement est une tâche considérable. Enfin, l'institution ne contrôle guère les activités de l'étudiant et la distance rend plus difficile l'évaluation des acquis.

Keegan (1981) a bien résumé la situation de l'institution avec cette phrase: «En éducation traditionnelle, le professeur enseigne; en formation à distance, l'institution enseigne. Voilà une différence radicale».

LA PÉDAGOGIE DE LA FORMATION À DISTANCE

Baath (1982a) a analysé la gamme des théories pédagogiques allant de Skinner à Rogers afin d'évaluer leur pertinence à la formation à distance. Il est arrivé à la conclusion que chacune des théories comporte des éléments intéressants et que la formation à distance doit faire appel à une synthèse de divers principes pédagogiques. Daniel et Marquis (1979) ont proposé une telle synthèse dans leur modèle d'indépendance-interaction que l'on pourrait rebaptiser, vu ses origines québécoises, le modèle de la souveraineté-association.

Selon ce modèle il est utile à plusieurs égards de distinguer entre les activités d'apprentissage que l'étudiant fait seul (activités souveraines) et les activités qui nécessitent l'intervention d'une autre personne (activités en association). Comme activités souveraines, citons par exemple:

- la lecture;
- le visionnement d'émissions de télévision;
- l'écoute d'émissions de radio (ou d'audio-cassettes);
- la programmation d'un ordinateur;
- certaines formes de travaux pratiques faits à la maison;
- les devoirs, les exercices, etc.;

La liste des activités en association pourrait inclure:

- les discussions avec un tuteur (en personne ou au téléphone);
- les rencontres de groupe (ou téléconférences);
- le retour à l'étudiant de ses devoirs corrigés;
- certaines formes d'utilisation de l'informatique (exemple: courrier électronique);
- les travaux pratiques faits en institution.

La distinction entre ces deux types d'activités se fonde sur les implications différentes qu'ont les activités dans chaque catégorie, d'abord pour l'étudiant, et ensuite pour l'institution. L'étudiant a davantage de flexibilité dans les activités pour lesquelles il est souverain. Évidemment, certaines de ces activités peuvent présenter des contraintes (par exemple: l'émission de télévision diffusée à une heure fixe, la date limite pour la soumission des devoirs, la possession de l'équipement nécessaire). Néanmoins, ces contraintes sont nettement inférieures à celles qui sont inhérentes aux activités en association (déplacements; obligation d'initier le contact avec d'autres et de se préparer pour des discussions).

Du point de vue de l'institution, les deux types d'activités diffèrent nettement quant à leurs structures de coût et à leurs exigences organisationnelles. Pour fournir à l'étudiant ce dont il a besoin pour les activités souveraines, l'institution peut adopter le modèle industriel de production fondé sur la division des tâches et les économies d'échelle. Une fois qu'un document est écrit et composé, ce n'est guère plus dispendieux d'en imprimer 11,000 exemplaires plutôt que 10,000. Du moment qu'une émission est diffusée sur antenne (ou par le câble) chaque étudiant supplémentaire qui syntonise le canal ne coûte rien à l'institution.

Or, l'organisation par l'institution des activités en association ne présente pas les mêmes caractéristiques. Le coût de ces activités monte presque linéairement avec le nombre d'étudiants (il faut un tuteur pour 25 étudiants et 100 tuteurs pour 2,500 étudiants). Le modèle industriel ne peut pas s'appliquer car il s'agit des fonctions pédagogiques les plus humaines.

Dans la mesure où les activités souveraines offrent plus de flexibilité à l'étudiant et permettent des économies d'échelle à l'institution, on peut se demander pourquoi ne pas se limiter à ce genre d'activité. Or, l'expérience semble démontrer que la proportion des étudiants qui réussissent un premier cours à distance - fondé exclusivement sur des activités à faire souverainement - est faible. Citant Malley et al. (1976), Baath (1980) fait le parallèle entre la théorie de Durkheim concernant le suicide et le phénomène de l'abandon dans les cours à distance. Si l'on admet cette analogie, les étudiants qui ne sont que faiblement intégrés au système social de l'institution sont des "abandons potentiels". Une façon de créer chez l'étudiant un lien d'attachement à l'institution est d'augmenter le nombre d'activités en association.

Donc, selon Daniel et Marquis, l'institution doit chercher, dans sa stratégie pédagogique, un équilibre entre les activités faites souverainement par l'étudiant et celles faites en association avec d'autres. Si la proportion d'activités souveraines est excessive, il y aura trop d'abandons. Par contre, si la stratégie mise beaucoup sur les activités en association, le régime des études sera moins flexible, ce qui réduira l'accès au système. De plus, comme nous l'avons déjà fait remarquer, en augmentant la part des activités en association, l'institution renonce à des possibilités d'économies d'échelle.

Heureusement, on peut signaler un développement nouveau qui peut modifier cette équation. En effet, Baath (1982b) a comparé l'attitude des étudiants à deux modes utilisés pour corriger et commenter leur devoirs. Il a trouvé que les étudiants préféraient recevoir ce feedback de l'ordinateur que du tuteur. Phillips et Young (1982) ont trouvé un résultat analogue. Dans leur cas, le taux de réussite des étudiants a augmenté de 15% suite à l'introduction d'un système informatique pour corriger et commenter les leçons.

Ces résultats ont deux implications majeures. D'abord ils suggèrent qu'une partie de l'effet bénéfique des activités en association résident dans le feedback qu'elles permettent. Dans les expériences citées, l'ordinateur, infatigable, fournissait pour chaque réponse ou combinaison de réponses, les commentaires spécifiques élaborés par les concepteurs du cours. En second lieu, cette approche industrielle à l'organisation de l'une des activités en association introduit la possibilité d'y réaliser des économies d'échelle. Or, pour Daniel et Marquis, le fait que seules les activités souveraines permettaient des économies d'échelle limitait l'organisation d'activités en association. Cette supposition est désormais mise en doute.

LE ROLE DES MÉDIAS

Selon les manuels, le choix des médias dans un système de formation à distance doit procéder d'une analyse approfondie des objectifs pédagogiques visés et des habitudes de la clientèle cible. Or, la réalité est toute autre. Normalement, ce sont les médias qui déterminent la stratégie pédagogique plutôt que l'inverse. Ainsi, la collaboration avec la BBC et l'utilisation de ses réseaux a été un principe de base lors de la création de l'Open University. N'ayant pas accès à de pareils réseaux, la Télé-Université, l'Université d'Athabasca et l'Open Learning Institute ont mis davantage l'accent sur l'imprimé. Le Knowledge Network a été créé pour mettre à profit un satellite.

Dans ces circonstances, c'est l'évolution de l'utilisation des médias par une institution, plutôt que le «choix» initial, qui nous informe sur le taux de succès de chaque média. Encore là, comme le souligne Bates (1982), ce sont souvent les difficultés rencontrées dans la conception du logiciel et la distribution des documents médiatisés, plutôt que les qualités inhérentes à tel ou tel média, qui occasionnent des changements de stratégies pédagogiques. Dans son article, Bates passe en revue l'utilisation des médias par une série d'institutions de formation à distance depuis dix ans. Il note une diminution dans l'utilisation de la diffusion sur antenne et la croissance des applications des "petits médias". Selon Bates, c'est surtout un manque de formation chez le personnel des institutions qui retarde l'utilisation des médias autres que l'imprimé.

L'emploi des médias en formation à distance est fondé, dans une large mesure, sur l'équipement que possède l'étudiant. Il y a dix ans, par exemple, le tourne-disque était plus répandu que le magnétophone au Québec, alors qu'aujourd'hui, les institutions peuvent envoyer sans crainte des audio-cassettes aux étudiants. D'ici dix ans d'autres équipements deviendront courants. Bien des gens disposeront d'un appareil qui réunira les caractéristiques de la télévision, du téléphone et de l'ordinateur. De nos jours, le film érotique est devenu un bien de consommation que l'on achète sous forme de vidéo-cassette pour visionner à la maison. Demain, il y aura probablement des cours - sous forme sophistiquée avec possibilités interactives - conçus en fonction des nouveaux appareils électroniques et traitant toute une gamme de matières. Si la formation à distance devient ainsi un bien de consommation, l'entreprise privée sera certainement appelée à retrouver un rôle plus important dans la production des cours.

LES STRUCTURES D'ORGANISATION POUR LES ANNÉES '80

Plus de cinquante pays seront représentés au congrès mondial sur l'apprentissage à distance qui se tiendra à Vancouver en juin 1982. Les provinces canadiennes ne sont donc pas les seules juridictions à s'interroger sur le rôle et l'organisation de la formation à distance dans leur système éducatif. Dans le cas du Québec, la Commission d'étude sur la formation des adultes vient de faire des recommandations à ce sujet (CEFA 1981).

Deux des conclusions de notre tour d'horizon sont pertinentes aux décisions à prendre sur l'organisation de la formation à distance au

Québec. Premièrement, le modèle proposé par la CEFA, soit un grand organisme de formation à distance subventionné par l'État, reflète les institutions créées ailleurs dans les années 1970 plutôt que la nouvelle vague des projets coopératifs des années 1980. Les autorités québécoises devraient au moins examiner des projets comme le Knowledge Network et le Fjernundervisning avant de prendre leur décision. Le cas de Knowledge Network est intéressant car le gouvernement de la Colombie Britannique avait fondé aussi, deux années auparavant, l'Open Learning Institute (qui ressemble beaucoup à l'organisme proposé par la CEFA).

Deuxièmement, comme nous l'avons constaté lors de l'analyse du rôle des médias, il est probable que, sous l'impulsion des développements technologiques, le format des cours à distance évoluera de façon à favoriser leur production par l'entreprise privée plutôt que par des organismes publics ou para-publics. Par ailleurs, avec la multiplication des matières offertes à distance, on fera appel de plus en plus, selon Smith (1982), à des associations professionnelles ou bénévoles pour l'encadrement des étudiants (les activités en association).

Le modèle de Fjernundervisning en Norvège est particulièrement bien adapté à ces développements. Cet organisme d'État établit les politiques de formation à distance mais la production du matériel pédagogique, l'organisation des cours et l'encadrement régional sont assurés par d'autres organismes privés, publics ou bénévoles (Rande, 1982). Certes, faire coopérer les organismes existants est moins facile que la création d'une nouvelle institution autonome. Mais la voie coopérative offre une plus grande flexibilité tout en étant moins onéreuse.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ansere, J.K. (1982) in Daniel, J.S., Stroud, M.A., Thompson, J.R. (ed.) Learning at a distance: A World Perspective. Athabasca University/ICCE, Edmonton, Alberta

2. Ansere, J.K. (1982) ibid. pp 53-61

3. Baath, J.A. (1980) in Daniel, J.D. et alii, op cit, p. 37-40

4. Baath, J.A. (1982a) in ibid pp 303-305.

5. Bates, A.W. (1982) in ibid pp 8-15.

6. Commission d'étude sur la formation des adultes (1981) Rapport préliminaire, Québec.

7. Daniel, J.S., Marquis, C. (1979) Interaction and Independance: getting the mixture right. Teaching at a Distance, 14, 29-44

8. Gitau, B.K. (1982), in Daniel, J.S., et alii, op. cit p. 204-206

9. Graff, K. (1981) Autonomous Lifelong and Open Learning and the Jewish Tradition, ICCE Newsletter on Distance Learning II, 3, 17-19.

10. Holbrook, D. W. (1982) in Daniel, J.S., et alii, op. cit, p. 204-206

11. Keegan, D.J. (1980) On defining distance education. Distance Education, I, 1, 13-36.

12. Lefranc, R. (1982), in Daniel, J.S., et alii, op. cit pp 273-275.

13. Malley, J.I. et al. (1976) Drop outs from external studies: A case study of the investigation process Epistolodidaktika 2, 170-179.

14. Marchand, L. (19-82), in Daniel, J.S., et alii, op cit, pp 251-252.

15. Perraton, H. (1982) in ibid. pp 16-19.

16. Phillips, C.A., Young, R.G. (1982) in ibid., pp 298-299.

17. Rande, H. (1982) in ibid. pp 179-180.

18. Smith, R.C. (1982) in ibid. pp 255-258.

LES CARACTÉRISTIQUES PÉDAGOGIQUES DE LA FORMATION À DISTANCE

Anthony R. Kaye
Institute of Educational Technology, Open University

1) INTRODUCTION: DÉFINITIONS ET NOTIONS GÉNÉRALES

La loi française de 1971 sur le téléenseignement* donne cette définition: «... un enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour certains exercices» (1). Dans ce texte, l'enseignement à distance est défini négativement, en considérant ce qui lui manque lorsqu'on le compare à l'enseignement traditionnel.

Depuis dix ans, la conception de ce que l'on entend par «téléenseignement» a connu une évolution remarquable. En 1975, quatre ans après cette loi, le Parlement Européen a élaboré une directive dans laquelle l'enseignement à distance est défini dans des termes plus positifs: «... une forme d'enseignement ou de formation au cours de laquelle l'organisateur et l'élève sont habituellement éloignés l'un de l'autre et selon laquelle les contacts entre élèves et organisateurs s'effectuent entièrement ou principalement par un échange régulier de communications imprimées, écrites, auditives, visuelles, audiovisuelles, et autres» (2). Dans des publications plus récentes, on remarque davantage la progression vers une spécificité propre à la pratique du téléenseignement. Par exemple, Holmberg (1981) identifie six caractéristiques principales de l'enseignement à distance:

- (I) l'utilisation des cours et d'autres matériaux didactiques spécialement conçus, comme support principal des études,

- (II) l'existence de communications prévues dans les deux sens, entre les participants (élèves, étudiants, autres) et l'organisme ou institution responsable (collège, école, université, organisme de radio/télévision) avec ses professeurs, animateurs, moniteurs et conseillers,

- (III) une approche pédagogique adaptée aux besoins de l'organisation individuelle et de l'étude indépendante de la part des étudiants,

---

* Dans ce texte, les termes «formation à distance», «téléenseignement» et «enseignement à distance» sont employés comme synonymes.

- (IV) la rentabilité évidente de l'utilisation à des fins éducatives des mass-médias, puisque beaucoup de participants peuvent suivre le même cours,

- (V) l'utilisation de méthodes de travail quasi-industrielles dans la production et la distribution des documents et des supports pédagogiques et dans l'administration d'un système de téléenseignement,

- (VI) la reproduction ou simulation, dans l'enseignement à distance, des caractéristiques d'une conversation ou d'un échange didactique entre deux personnes (par exemple, par le biais des activités d'auto-contrôle et des techniques électroniques de communication interactive) (3).

On retrouve des caractéristiques semblables dans d'autres définitions récentes. Par exemple, Kaye et Rumble (1981), dans un ouvrage sur la planification et la mise en place des systèmes de téléenseignement hautement centralisés, identifient un certain nombre de caractéristiques-clefs en ce qui concerne les participants, les cours et les aspects logistiques et économiques de ces systèmes.

En ce qui concerne les participants:

- une organisation individuelle et indépendante des études traditionnelles (régularité, horaires, lieux, etc.);

- un élargissement ou une «ouverture» des possibilités d'éducation à de nouvelles populations jusqu'alors défavorisées, soit par leur isolement géographique, ou l'absence de conditions habituellement requises pour accéder à un niveau d'études donné, ou parce que leur condition d'emploi les empêchent de participer à l'enseignement direct;

- l'identification de groupes-cibles particuliers et de leurs caractéristiques essentielles (besoins, âge, répartition, temps disponible pour les études, moyens économiques, locaux, etc.) permettant la conception systématique des cours, des méthodes d'enseignement et des systèmes de communication appropriés.

En ce qui concerne le matériel didactique et les méthodes d'enseignement qui caractérisent les cours, les traits importants sont les suivants:

- la souplesse éventuelle des programmes et du contenu du matériel didactique, grâce à des structures modulaires ou à un rythme de travail individuel;

- la conception réfléchie et systématique du matériel didactique destiné à l'étude personnelle, comprenant, par exemple, des objectifs spécifiques, des possibilités d'auto-évaluation, des activités pédagogiques et des possibilités de «feedback» entre participants et «enseignants»;

- l'usage planifié d'une large gamme de médias et d'autres moyens, choisis parmi ceux qui sont disponibles dans le cadre du contexte global du système et adaptés aux besoins et aux ressources des participants; ces moyens peuvent comprendre: des textes préparés spécialement pour les cours par correspondance, des livres recommandés, des articles et dossiers dans la presse (régionale, nationale), des affiches, des émissions de radio et de télévision, des audio-cassettes et vidéo-cassettes, des films, un enseignement assisté par ordinateur et l'utilisation de la télématique d'une manière générale, des liaisons téléphoniques entre participants et entre participants et moniteurs/conseillers/tuteurs, des ensembles expérimentaux, une orientation et un enseignement à l'échelle locale, des groupes d'entraide organisés par les participants, des bibliothèques de prêts, médiathèques, etc.

Enfin, les systèmes de téléenseignement sont caractérisés par les traits logistiques et économiques suivants:

- une très grande souplesse, par rapport aux systèmes traditionnels, pour la mise en place, l'adaptation aux besoins nouveaux, les méthodes d'enseignement et les différents groupes de participants concernés;

- une production centralisée à l'échelle quasi-industrielle dans certains cas, de matériel didactique (textes, émissions, cassettes, ensembles expérimentaux, etc.) impliquant une nette division et spécialisation de tâches dans les procédures de conception, de production et de distribution;

- une recherche et une utilisation systématique des infra-structures et des installations existantes qui peuvent faire partie intégrante du système de téléenseignement notamment: les bibliothèques, les services postaux et autres services de distribution, les organismes de radiodiffusion, les éditeurs, imprimeurs et entrepreneurs;

- éventuellement, une réduction importante du coût récurrent unitaire par participant par rapport à celui de l'enseignement direct en salles de classe ou en amphithéatres, ainsi qu'une diminution considérable du coût d'investissement par participant. (4)

Pour conclure cette introduction, on voit bien à partir des définitions ci-dessus que la principale caractéristique pédagogique du téléenseignement est la séparation, dans l'espace et dans le temps, de l'enseignant/émetteur d'information et l'étudiant/récepteur de cette information. Mais, ceci n'implique pas nécessairement l'absence de contacts d'ordre personnel et direct entre participants et enseignants, moniteurs, animateurs ou autres responsables et intermédiaires à l'échelon local. Toutefois, le rôle de ces intermédiaires est considérablement modifié puisque dans les systèmes de téléenseignement, c'est par le biais d'autres moyens de communication (matériel imprimé, émissions, etc.) que la transmission de l'information et de «l'enseignement» est assurée. L'intermédiaire local a un rôle de guide/conseiller/animateur, chargé de résoudre les problèmes et de fournir aux participants des indications sur leur progrès. Également, le rôle de «l'enseignant-producteur» central,

responsable de la conception des supports didactiques (textes d'enseignement programmé, manuels, cassettes, émissions radio et TV...) est tout-à-fait différent du rôle de l'enseignant traditionnel qui travaille face-à-face avec ses étudiants. Nous reviendrons plus tard sur ce sujet de la spécificité du rôle, ou plutôt des rôles de l'enseignant qui travaille dans le cadre de l'éducation et de la formation à distance.

2) ANALYSE SYSTÉMIQUE DE LA FORMATION A DISTANCE

L'identification des caractéristiques spécifiquement pédagogiques de la formation à distance peut être facilitée par une analyse systémique. Je voudrais présenter très schématiquement une telle analyse, développée en collaboration avec un groupe de collègues à l'Open University. Cette analyse est fondée sur les idées développées par Miller et Rice (5) qui décrivent les organisations comme étant des «systèmes ouverts». Dans cette optique, Miller et Rice mentionnent trois grandes catégories d'activités:

- activités opérationnelles qui contribuent directement aux processus d'importation, de conversion et d'exportation spécifiques à l'organisation, et qui la différencient des autres organisations ou entreprises,

- activités logistiques, ou de maintenance, concernant l'approvisionnement de l'entreprise en ressources et moyens: achats, maintenance des bâtiments et des équipements; recrutement, formation, gestion du personnel,

- activités «de régulation» qui relient les activités opérationnelles et logistiques aux activités de l'entreprise en général: prises de décision, gestion budgétaire, planification, contrôle, évaluation.

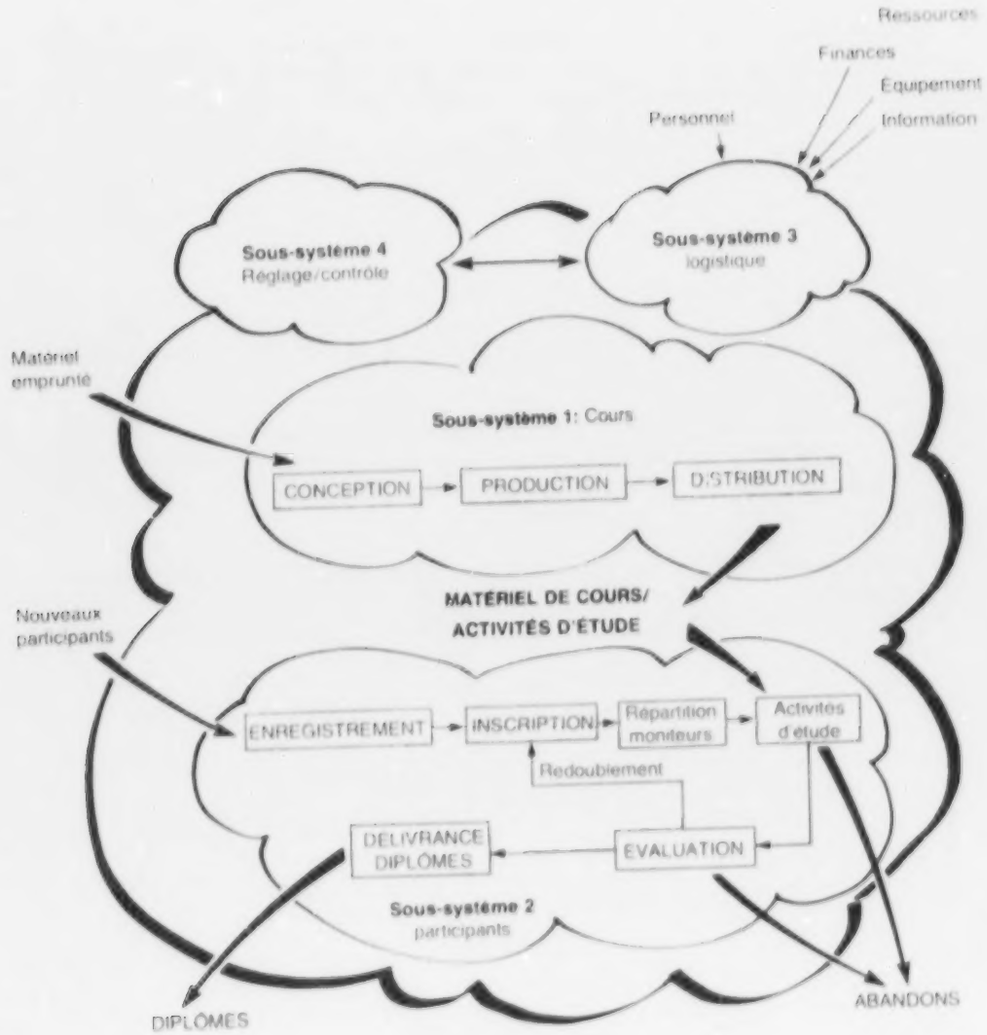
En appliquant cette analyse aux systèmes de téléenseignement, nous pouvons identifier quatre sous-systèmes principaux qui comprennent chacun un groupe spécifique d'activités:

- deux sous-systèmes opérationnels: d'une part le sous-système «cours», et d'autre part, le sous-système «participants»,

- un sous-système logistique, concernant l'approvisionnement en finances, fournitures et personnel,

- un sous-système de régulation, concernant la direction, le contrôle, la planification de l'organisation et la coordination avec des instances supérieures (par exemple: conseil de gestion, ministère de l'Éducation). Le schéma no. 1 (page 30) montre, de façon sommaire, les relations entre ces quatre sous-systèmes et les activités comprises dans les deux sous-systèmes opérationnels.

SCHÉMA 1:
ANALYSE SYSTÉMIQUE DE LA FORMATION À DISTANCE



D'un point de vue pédagogique, nous sommes intéressés seulement par les deux sous-systèmes opérationnels et leur point de rencontre. En outre, à l'intérieur de chaque sous-système opérationnel, il n'y a que certaines activités et fonctions d'ordre strictement pédagogique.

Examinons d'abord le sous-système «cours». On peut le diviser en trois principales activités:

- (I) la conception du cours: la transformation des idées, des contenus et des progressions pédagogiques en ébauche ou prototype d'un cours, utilisant les différentes méthodes et les médias disponibles pour atteindre les objectifs fixés. Cette activité est essentiellement la responsabilité des experts du contenu à enseigner, des pédagogues, des spécialistes en sciences de l'éducation, des documentalistes, des producteurs. L'une des dernières étapes de la production comporte souvent des essais expérimentaux avec de futurs participants. Ceci permet de faire des ajustements et des améliorations éventuelles avant de procéder à l'étape de la production;

- (II) la production du cours comprend la série d'activités qui visent à transformer l'ébauche finale en un ensemble de produits finis, sous forme de copies multiples (imprimés, cassettes, etc.) ou de copies maîtresses (bandes vidéos pour la transmission, programmes d'ordinateur, etc.). Ces procédures font appel à l'expertise des professionnels et des spécialistes de la production: éditeurs, réalisateurs, graphistes, programmeurs, etc.;

- (III) la distribution du cours comprend l'ensemble des activités par lesquelles on met à la disposition des participants le matériel d'étude: livraison des imprimés, trousses expérimentales à domicile ou à un centre d'étude local; transmission des programmes de radio ou de télévision.

Sur le plan pédagogique, on note deux aspects particulièrement importants de ce sous-système. D'abord, il y a les caractéristiques spécifiques du matériel d'étude et des différents médias adaptés à la situation de qui veut étudier à distance. Puis, il y a les différents modèles et méthodes de travail adaptés à la conception des cours de téléenseignement, avec leurs avantages et inconvénients. Nous y reviendrons plus loin.

Quant au sous-système «participants», il comporte trois éléments de pédagogie. Le premier est l'organisation de l'encadrement du travail personnel des participants, par le biais des animateurs, des conseillers, ou des professeurs au niveau local, ainsi que des correcteurs travaillant à distance. La sélection, l'orientation et la formation de ces divers intermédiaires est d'une très grande importance dans tout système d'enseignement à distance. Le deuxième élément, considéré plus en détail dans la section suivante, concerne les diverses stratégies et techniques adoptées par les participants à distance, surtout pour l'étude individuelle et le travail personnel. Finalement, le troisième élément pédagogique du sous-système «participants» est l'évaluation du travail et du progrès des

participants: techniques utilisées, méthodes d'analyse des données, utilisation des résultats.

Les autres activités représentées dans ce sous-système sont, comme le démontre le schéma no. 1, essentiellement des procédures d'ordre administratif: admission et inscription des étudiants/participants, affectation aux différents centres d'étude et aux moniteurs et correcteurs, remise de diplômes, etc.

Dans les pages suivantes, nous examinerons successivement quatre thèmes importants concernant les aspects pédagogiques de la formation à distance, suivant l'analyse systémique présentée ci-dessus. Les deux premiers thèmes relèvent du sous-système «participants». Ils mettent d'abord l'accent sur le processus d'apprentissage à distance en considérant le travail personnel des participants, et le rôle des divers intermédiaires appelés à faciliter ce travail personnel:

- Apprendre à distance: les participants
- Apprendre à distance: les intermédiaires

Les deux derniers thèmes relèvent du sous-système «cours», et mettent l'accent sur le processus d'enseignement à distance. Nous considérerons les caractéristiques essentielles du matériel didactique destiné à l'enseignement à distance, ainsi que les rôles, tâches et méthodes de travail des enseignants et pédagogues qui assument la responsabilité de la conception de ce matériel:

- Enseigner à distance: le matériel didactique
- Enseigner à distance: la conception des cours

3) APPRENDRE A DISTANCE: LES PARTICIPANTS

Les méthodes de la formation à distance sont adaptées aux besoins de ceux et celles qui veulent apprendre seuls, en organisant leurs études eux-mêmes, selon leur rythme personnel. Cela exige dans la plupart des cas, une motivation et une volonté accrues de la part des étudiants et explique en partie le fait que la majorité des programmes de téléenseignement sont conçus d'abord pour une population adulte. Néanmoins, dans une perspective historique, cela n'a pas toujours été le cas. Par exemple, des écoles «par correspondance» existent depuis 60-70 ans en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Canada et aux États-Unis. Elles dispensent des programmes au niveau primaire, destinés aux enfants isolés ou malades, qui ne sont pas en mesure de suivre un enseignement en classe (6). En Australie, certains de ces programmes sont complétés par des contacts radiophoniques entre élèves et enseignants et par des conseillers/péripatéticiens. En France, le Centre National d'Enseignement par Correspondance fut créé pendant la dernière guerre pour fournir un enseignement scolaire aux enfants qui ne pouvaient aller en classe. Mais, à présent, la plupart des programmes du CNEC sont destinés aux adultes.

Donc, règle générale, ceux qui participent aux programmes de formation à distance sont des adultes. Et comparés à ceux qui suivent des enseignements plus «traditionnels», ils ont tendance à former des groupes très hétérogènes. Il est donc difficile de tracer un profil du participant «typique», surtout quand on considère la large gamme de matières enseignées et les niveaux d'enseignement que l'on trouve maintenant dans les organismes de téléenseignement. Néanmoins, un certain nombre de généralisations sur les caractéristiques de ces étudiants peuvent être faites. Une description récente des caractéristiques des participants inscrits dans des établissements universitaires d'enseignement à distance, en dix pays différents, souligne les particularités suivantes:

- une gamme d'âges concentrée entre 20 et 40 ans;
- la majeure partie des participants étudient à temps partiel (10 à 20 heures par semaine);
- un plus grand nombre d'hommes que de femmes;
- la majeure partie du temps d'étude se fait à domicile;
- un niveau de motivation très élevé;
- la majorité des étudiants proviennent de couches sociales défavorisées;
- les inscriptions proviennent plus de zones urbaines que rurales, suivant ainsi la distribution générale de la population.

Quant aux raisons données pour la participation aux programmes de téléenseignement, il semble évident que l'obtention de certificats, de diplômes et de licences, l'acquisition et la mise à jour de compétences et de connaissances d'ordre professionnel, figurent parmi les motivations prioritaires d'une grande proportion de participants (8).

Les compétences requises pour apprendre à distance ont certaines caractéristiques en commun avec les caractéristiques nécessaires à n'importe quelle situation d'étude. Néanmoins, certaines compétences revêtent une importance tout à fait particulière dans le contexte de la formation à distance. Parmi celles-ci, citons:

- l'établissement d'objectifs d'étude personnels;
- le développement d'une assurance et d'une confiance personnelle dans la capacité d'étudier seul;
- la planification et l'organisation d'un emploi du temps adapté aux contraintes de la vie quotidienne (professionnelle et familiale);
- le développement des compétences pédagogiques nécessaires pour apprendre efficacement à partir de la lecture des textes d'auto-instruction du genre enseignement programmé et autres - l'écoute des émissions pédagogiques de radio et de télévision, ainsi que des cassettes vidéo et audio - la participation aux discussions et

aux travaux de groupe, à l'occasion des réunions periodiques avec d'autres participants avec ou sans la présence d'un animateur ou professeur - la communication avec un moniteur, professeur, ou correcteur: par écrit, par téléphone ou en face-à-face.

Les compétences citées sont d'une importance d'autant plus grande que celui qui apprend à distance ne bénéficie pas du même niveau de progression, de structuration et de contacts que celui qui apprend sur place dans un cadre traditionnel. Néanmoins, les étudiants qui travaillent à distance ont le grand avantage de pouvoir planifier leurs activités d'étude autour d'un emploi du temps personnel, libre des contraintes horaires et spatiales fixes inséparables d'un enseignement sur place. Et c'est là l'une des raisons principales des inscriptions dans les programmes de formation à distance, surtout quand les obligations professionnelles et familiales rendent d'autres options impraticables. Il est de plus évident que dans les systèmes de téléenseignement bien organisés, les participants n'ont que peu de raisons de se sentir désavantagés vis-à-vis des étudiants traditionnels.

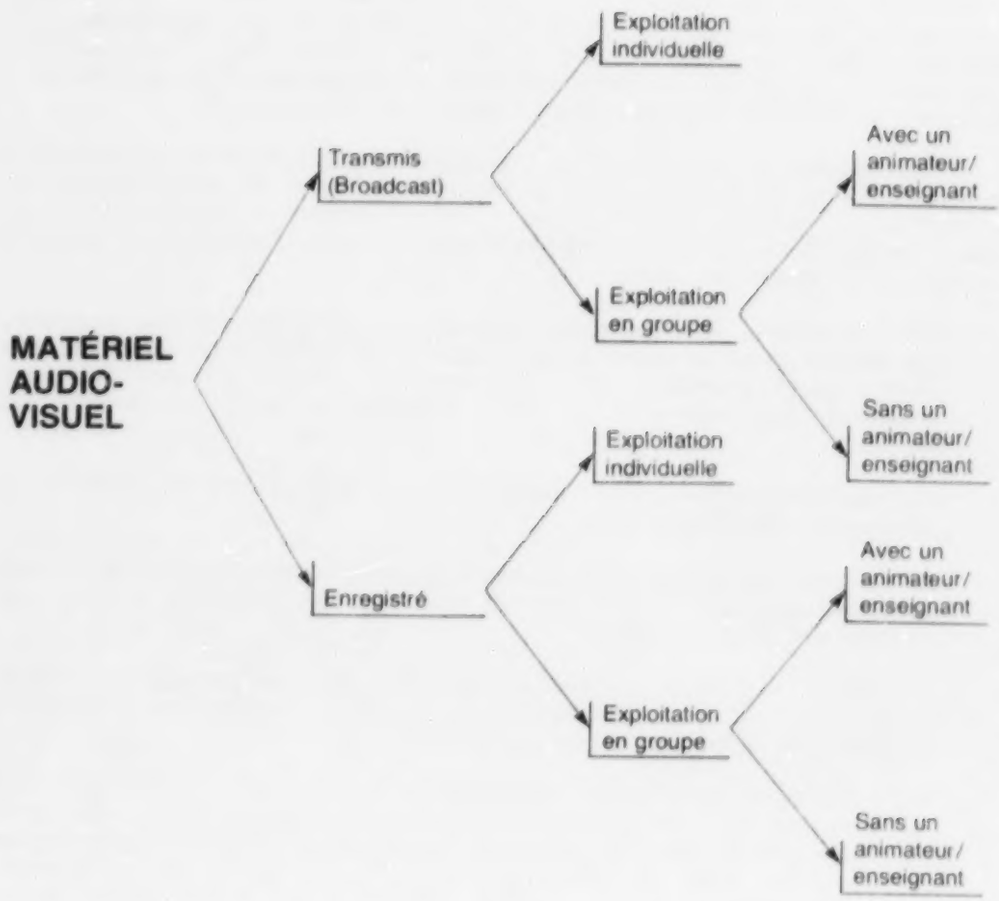
Il existe maintenant une telle diversité dans la gamme des structures et des programmes de formation à distance qu'il serait difficile de généraliser les méthodes et techniques adoptées par ceux qui apprennent à distance, même lorsqu'ils suivent le même programme. Néanmoins, on peut dire que dans une grande proportion, la majeure partie du temps d'étude est consacrée à la lecture personnelle des supports imprimés spécialement préparés comme matériel de téléenseignement. Ceux-ci pouvent être considérés comme l'équivalent des présentations orales ou cours magistraux d'un enseignement sur place. Ces supports imprimés comportent souvent, comme partie intégrante, des exercices et des activités permettant à l'étudiant d'appliquer les concepts et les informations présentés dans le texte à des situations et à des problèmes concrets. Des listes d'objectifs d'étude accompagnent souvent ce matériel.

Exprimés en terme de comportement, ces objectifs sont liés à des questions et à des exercices d'auto-contrôle avec des réponses-modèles qui permettent à l'étudiant de contrôler son propre progrès.

Une plus faible proportion du temps d'étude serait peut-être consacrée à l'écoute des émissions de radio ou de télévision (ou à des enregistrements sur cassette). Bien sûr, le mode d'exploitation de tels supports audio-visuels dépend de la situation d'écoute, comme le démontre le schéma no. 2 (page 35).

Notons dans ce contexte, les avantages qui peuvent être retirés de l'utilisation du son (émissions radio ou audio-cassette) combinée des graphiques, photos, autres illustrations et objets réels (par exemple, spécimens scientifiques). Ceci permet à l'étudiant, tout en écoutant la bande sonore, de faire des observations et manipulations qui seraient difficiles ou impossibles si le commentaire était écrit et non enregistré. Et ces techniques dites de «radio-télévision» et

SCHÉMA 2:
MODES D'EXPLOITATION DE MATÉRIEL AUDIO-VISUEL



«audio-vision» peuvent souvent fournir un élément audio-visuel bien plus souple et efficace que des émissions de télévision ou des audio-cassettes, et à des frais beaucoup moindres.

Pour l'étudiant à distance, il faut souligner la très grande importance d'un élément indispensable dans tout programme de téléenseignement: les commentaires sur le travail fourni par les participants et la correction. Effectivement, à des intervalles fixés par chaque étudiant, ou à des dates prédéterminées, l'étudiant envoie un travail écrit ou parfois sur cassette sonore (par exemple: dans les cours de langues vivantes) à un correcteur ou professeur, qui doit le corriger et le commenter. Dans certaines institutions de formation à distance - par exemple à l'Université d'Athabasca - les étudiants et les enseignants/correcteurs sont incités à prendre des contacts réguliers par téléphone pour compléter les communications écrites. Les modes d'évaluation du travail des étudiants utilisés dans les programmes de téléenseignement ne diffèrent guère de ceux prônés dans l'enseignement traditionnel: questions à choix multiples (corrigeables par ordinateur), questions à réponses écrites, essais, thèmes et dissertations.

Pour pallier à l'isolation de l'étudiant à distance, la plupart des organisations de téléenseignement prévoient des lieux et des occasions de rencontres entre participants, et entre participants et enseignants/animateurs/moniteurs/conseillers. Ces réunions peuvent prendre une variété de formes:

- des rencontres de «groupe d'entraide» organisées par les étudiants qui vivent dans la même localité pour discussions sur les études en cours, pour travailler ensemble sur les projets de groupe, pour visionner une émission ou une cassette et pour commenter son contenu...;

- des séminaires avec un professeur ou un expert sur le contenu du programme d'enseignement;

- des séances de travail expérimentales ou d'autres travaux pratiques en laboratoire, ou sur le terrain (par exemple dans les programmes de géologie ou d'écologie);

- des cours résidentiels d'une semaine ou plus, permettant un travail en groupe intensif, des discussions et débats après des projections de films, et même des cours magistraux...

Pour terminer cette brève énumération des activités, nous montrons dans le «tableau no. 1» (page 37), l'emploi du temps «typique» d'un étudiant du cours de base en sciences naturelles de l'Open University de Grande-Bretagne, afin de démontrer que, même dans un programme généreusement financé, avec support important en audio-visuel et en réunions de groupe au niveau local, l'activité principale des participants reste néanmoins la lecture et la compréhension des documents imprimés.

TABLEAU 1: EMPLOI DU TEMPS RECOMMANDÉ AUX ÉTUDIANTS DU «SCIENCE FOUNDATION COURSE» DE L'OPEN UNIVERSITY
(pour 13 heures d'étude hebdomadaires)

ACTIVITÉS	TEMPS
° lecture du texte du cours.....	6 heures
° réponse aux questions d'auto-contrôle.....	1 heure
° écoute des émissions de radio et de télévision.....	1 heure
° travaux pratiques à domicile avec instruments et matériel scientifique.....	2 heures
° réponse aux devoirs corrigés par ordinateur.....	1/2 heure
° réponse aux devoirs corrigés et commentés par un professeur/correcteur.....	1 1/2 heure
° réunion à un centre d'étude local (2 heures toutes les deux semaines).....	1 heure
TEMPS TOTAL D'ÉTUDE PAR SEMAINE.....	13 heures

4. APPRENDRE A DISTANCE: LES INTERMÉDIAIRES

Dans le contexte de la formation à distance, nous utilisons le terme «intermédiaire» pour dénommer les pédagogues, enseignants et autres qui, au contraire des enseignants chargés de la conception des cours et des programmes, travaillent en contact direct ou différé avec les participants. L'ambiguïté des rôles de ces intermédiaires est assez évidente, même du point de vue purement sémantique. En langue anglaise, on parle de «tutors» («class tutors» et «correspondence tutors»), «counsellors» et même «animateurs». En langue française, j'ai relevé l'emploi des termes enseignant/professeur à temps partiel, mais aussi correcteur, facilitateur, animateur et moniteur. Cette ambiguïté est fort compréhensible quand on considère que dans beaucoup de projets de formation à distance, des intermédiaires ont des emplois de professeurs à plein temps dans des établissements traditionnels (collèges, universités), et n'ont que des contrats à temps partiel avec l'organisme de téléenseignement. C'est le cas pour la grande majorité des 5 500 «tutors» qui travaillent pour l'Open University en Grande Bretagne. Dans une situation pareille, il est parfois difficile de faire comprendre à ces enseignants que le rôle qu'ils ont à jouer avec leurs étudiants «à distance», et les tâches qui leur incombent, sont différents de ceux qu'ils adoptent avec leurs étudiants «sur place», d'où l'importance des stages de formation offerts par l'organisme de téléenseignement pour les enseignants intermédiaires. Ces stages ont pour but de souligner leur rôle dans l'utilisation du matériel didactique qui forme, comme nous l'avons vu dans la section précédente, la base principale des activités d'étude des participants aux cours de formation à distance. Quels sont donc les rôles de ces intermédiaires? De manière globale, on peut dire que l'aspect le plus important est de faciliter le travail d'étude personnel des participants. Les activités suivantes font partie de ce rôle de facilitation:

- conseiller et orienter un participant éventuel pour l'aider à prendre une décision sur le programme à suivre;

- résoudre, avec les participants, des problèmes académiques ou administratifs vis-à-vis l'organisme de téléenseignement, aussi bien que des problèmes personnels ou familiaux qui ont des répercussions sur leurs études;

- aider les participants à développer leur compétence et leur confiance afin qu'ils puissent organiser et planifier leur travail individuel d'étudiant à distance et organiser leur emploi du temps eux-mêmes;

- aider les participants à résoudre des problèmes de compréhension du matériel d'enseignement;

- commenter le travail, écrit et autre, des participants, en prêtant plus particulièrement attention aux commentaires écrits, surtout quand les occasions de communication verbale directe (face-à-face, par téléphone) n'existent pas: le correcteur par correspondance doit toujours situer ses commentaires dans un contexte positif pour éviter de décourager ses étudiants;

- encourager les participants qui habitent dans la même localité et qui suivent le même programme, à former des groupes d'entraide ou des cellules d'étude ;

- animer des discussions de groupe: débats et séminaires sur le programme d'étude, exploitation en groupe d'une émission de radio ou de télévision, encouragement à la mise en route des projets collectifs...

Les activités mentionnées ci-dessus demandent à l'intermédiaire, il est bien évident, de développer en premier lieu ses capacités d'écoute et de compréhension vis-à-vis de ses étudiants, pour pouvoir résoudre ensemble les problèmes soulevés et freiner une tendance peut-être naturelle chez beaucoup d'enseignants à donner des réponses et formules faites d'avance. Dans cette optique, il est souvent utile de préparer des stages de sensibilisation, du genre «T-Group» et autre, à l'intention des intermédiaires.

Outre celui de facilitateur, il existe deux autres rôles importants pour les intermédiaires. Le premier est celui, plus classique, de formateur ou d'enseignant, manifesté dans les activités suivantes:

- l'évaluation et la notation du travail fourni par les étudiants;

- l'enseignement par cours et conférences à l'occasion des stages faisant partie du programme de téléenseignement;

- la supervision des travaux pratiques en laboratoire ou sur le terrain.

Le troisième rôle important que nous voulons souligner est plutôt d'ordre administratif. Il a trait aux fonctions d'intermédiaires comme «antennes» locales de l'organisme de téléenseignement, ou «maillons» de première importance entre les participants et l'organisation centrale responsable de la conception et de la production des cours. Cette fonction peut comprendre les activités suivantes:

- le maintien des registres et des notes d'observation sur chacun de ses étudiants, pour pouvoir suivre leur progrès correctement et pour fournir à l'organisation centrale, le cas échéant, des informations nécessaires pour la remise des diplômes et de certificats;

- la négociation des demandes des étudiants avec l'organisme de téléenseignement;

- le «feedback» aux concepteurs et producteurs sur l'efficacité du matériel didactique (imprimés, émissions, etc.).

Nous n'allons pas aborder en détail les aspects logistiques et administratifs de l'organisation du travail des intermédiaires dans les systèmes de formation à distance. Les structures varient beaucoup d'une institution à une autre selon les ressources humaines et physiques disponibles au niveau local et régional. Par exemple, les centres d'étude peuvent se trouver dans les locaux des établissements traditionnels

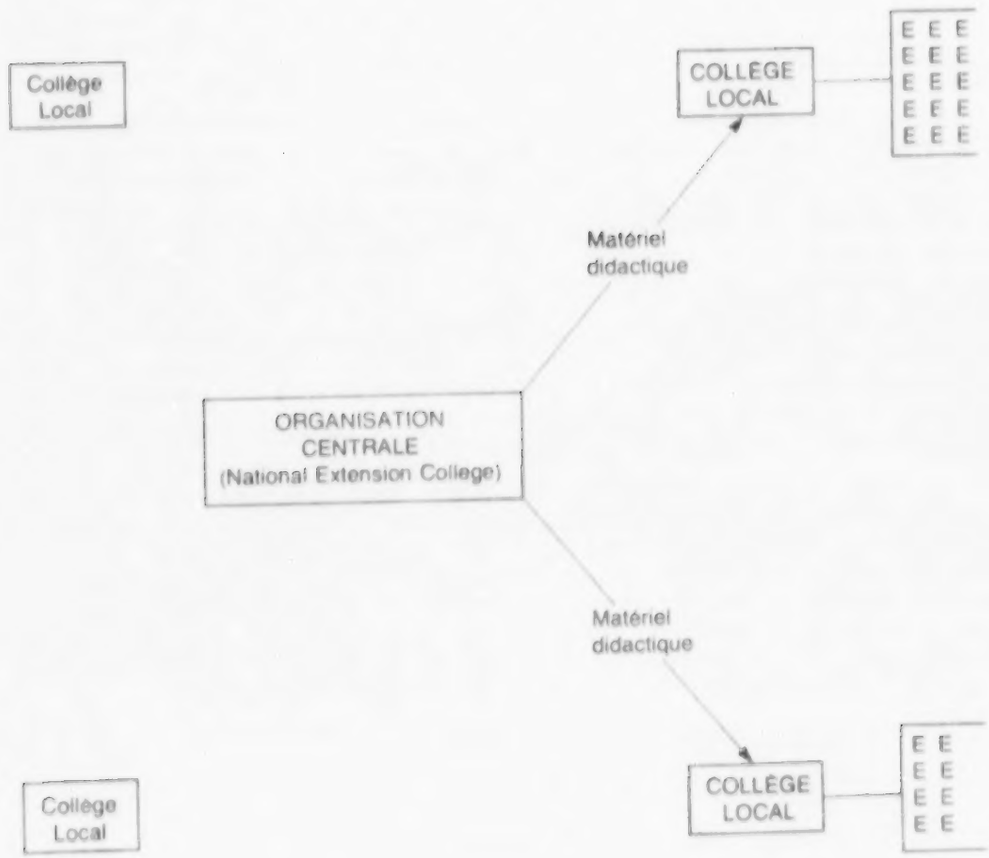
(collèges, universités), empruntés ou loués pour quelques heures par semaine; ou ils peuvent être de vraies antennes permanentes de l'organisme de téléenseignement. Il existe même des organismes utilisant des centres d'étude mobiles, avec des animateurs/ péripatéticiens, allant de communauté en communauté, tels ceux de North Island College en Colombie Britannique (9).

Néanmoins, je signale un modèle organisationnel en particulier qui a peut-être le potentiel pour diminuer en quelque sorte l'ambiguïté de la situation des intermédiaires dans les systèmes de téléenseignement. Ce modèle est celui du «Flexistudy», commencé en Grande Bretagne, il y a quelques années. Pour l'expliquer, il faudrait se referer au schéma no. 1 (Analyse systémique de la formation à distance). Les organisations de téléenseignement hautement centralisées, tel l'Open University, prennent en charge directement toutes ou la plupart des activités composant les quatre sous-systèmes que nous avons identifiés dans la Figure no. 1. Cette solution crée inévitablement des problèmes au niveau local pour les étudiants et les intermédiaires obligés d'entrer en rapport avec une organisation centrale souvent très distante (géographiquement et psychologiquement) et souvent très bureaucratisée. Le système du «Flexistudy», au contraire, évite beaucoup de ces problèmes en séparant très nettement le sous-système «cours» du sous-système «participants». L'organisation centrale devient responsable simplement de la conception, production et distribution du matériel didactique, tandis que des collèges locaux (par exemple: Technical Colleges, Colleges of Further Education) sont chacun responsable des activités du sous-système «participants» dans leur propre localité. Donc, chaque collège local, dans le système du Flexistudy, choisit les cours qu'il veut donner, parmi ceux conçus et produits par le National Extension College. Chaque collège est individuellement responsable de l'inscription, de l'enseignement et de l'évaluation de ses propres étudiants travaillant à distance dans la région desservie par le collège.

Ce modèle a le grand avantage de mettre à la disposition de ses étudiants les locaux, équipements et enseignants de chaque collège participant au projet et de pouvoir ajuster les contenus et les progressions des cours centralement produits aux besoins et aux intérêts de la population locale. Ceci a aussi, et c'est évident, l'avantage de pouvoir créer un rapport plus direct et peut-être plus efficace, entre participants et enseignants au niveau local et d'éliminer une grande partie des communications administratives et autres entre le centre et la périphérie, caractéristiques des organismes totalement centralisés (schéma no. 3, page 41).

Le succès de ce système en Grande Bretagne est certain, quand on voit qu'après seulement quelques années de démarrage, il compte actuellement à peu près 8 000 participants inscrits dans une centaine de centres différents.

SCHÉMA 3:
SYSTÈME 'FLEXISTUDY' (10)



E: Etudiants travaillant 'a distance'

5. ENSEIGNER À DISTANCE: LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Comme pour toute matière d'enseignement, l'aspect le plus significatif du matériel didactique destiné à une utilisation «à distance» ne concerne pas forcément les caractéristiques particulières des différents médias utilisés, mais la présentation et la qualité pédagogique du matériel et la situation générale de son utilisation. Maintes recherches ont démontré qu'on peut apprendre les mêmes connaissances et obtenir les mêmes compétences par n'importe quelle «voie didactique»: lecture individuelle, cours magistral, écoute des émissions de radio, étude d'un texte d'enseignement programmé, etc. Schramm (11) a souligné que les éléments critiques qui contribuent le plus à favoriser la compréhension d'une matière donnée sont les mêmes pour l'enseignement sur place, face-à-face, que pour l'enseignement véhiculé par les différents médias: l'intérêt et la transparence du contenu, les aptitudes et les motivations des étudiants et l'intérêt porté au sujet, la récapitulation des objectifs et points centraux à apprendre, et leur répétition par celui qui apprend.

Les jours sont bien révolus, heureusement, où l'on entendait dire qu'il n'existait qu'une situation efficace et convenable pour aider les gens à apprendre: avoir un enseignant debout devant un groupe d'étudiants, en train de parler pendant que ces derniers étaient censés apprendre. Mais il est bien connu qu'enseigner n'égale pas forcément apprendre. Il semble évident qu'on peut apprendre plus efficacement en étudiant un texte didactique bien structuré, avec exercices d'auto-évaluation et supports audio-visuels qui engagent l'intérêt, qu'en écoutant un professeur incohérent lire ses notes au milieu d'un amphithéatre plein d'étudiants peu motivés. Et réciproquement, un séminaire avec professeur motivé et engagé qui présente bien ses idées et encourage un dialogue avec ses étudiants, est sûrement plus efficace qu'un cours par correspondance mal conçu et médiocrement présenté.

Si l'on accepte que la «qualité pédagogique» du matériel d'enseignement prime sur les caractéristiques spécifiques des différents supports ou médias qui véhiculent cet enseignement, quels sont les critères particuliers qu'on peut utiliser pour cerner cette «qualité» du matériel destiné à l'enseignement à distance? Il serait possible d'identifier trois catégories principales de critères qui prennent une importance accrue dans la situation de la formation à distance, mais qui sont néanmoins applicables à n'importe quel matériel pédagogique:

- (I) la qualité académique du contenu:
  - l'exactitude des faits;
  - une image adéquate de la discipline;
  - une présentation dénuée de tout préjugé délibéré ou de tout caractère doctrinaire;
  - un équilibre entre l'enseignement des faits et des connaissances et le développement des compétences appropriées.

- (II) l'adéquation aux besoins et à la situation des étudiants

La présentation et l'organisation du matériel doit tenir compte des ressources, capacités et intérêts des participants:

- charge et rythme de travail raisonnables, adaptés au temps disponible aux participants pour leurs études;

- une programmation des transmissions d'émissions, réunions, et autres événements fixes qui correspond à l'emploi du temps des participants;

- un niveau d'étude et des structures linguistiques appropriées;

- une définition claire et précise des connaissances et des prérequis. Ceci prend une importance tout à fait particulière dans les cours destinés à des groupes hétérogènes d'étudiants, et surtout dans les cours avec un contenu mathématique, scientifique ou technique.

- (III) caractéristiques audio-didactiques

Tout matériel adapté à la situation d'étude individuelle devrait comporter les traits suivants:

- être écrit ou présenté, dans un style engageant et motivant: en langue anglaise, par exemple, une présentation qui s'adresse directement à l'étudiant, plutôt que d'utiliser des structures grammaticales impersonnelles, est préférable;

- être facilement accessible à l'étudiant, par le biais des aides telles que des listes d'objectifs à atteindre, des schémas illustrant les liens entre les différents concepts traités, des glossaires, des index, des récapitulations et sommaires, et autres appuis qui facilitent l'utilisation du matériel à des fins différentes (approche initiale, préparation des devoirs, référence, révision, etc.);

- une structure globale claire et évidente, du point de vue du contenu, de la présentation et de l'intégration des différentes composantes, surtout quand il s'agit des modules «multi-médias»;

- une approche active qui donne à l'étudiant l'occasion d'appliquer ses connaissances à des problèmes et situations réelles, de contrôler et d'évaluer son progrès, tout en travaillant avec le matériel;

- une présentation claire et attirante pour les imprimés, en profitant des compétences des graphistes, dessinateurs, photographes, et autres spécialistes de l'édition et au besoin de la presse populaire, tout en utilisant les techniques adaptées à la situation de l'étude individuelle (par exemple, laisser un espace dans la page pour permettre à l'étudiant d'écrire des

réponses aux questions d'auto-évaluation, ou de faire ses propres annotations). Le matériel audio-visuel doit aussi bénéficier de l'appui des réalisateurs professionnels et ne pas être laissé dans les mains des pédagogues qui risquent de préparer des programmes ennuyeux;

- une présentation adaptée aux approches, intérêts et niveaux de connaissances des différents participants - donc une certaine flexibilité dans les progressions à suivre, sans complications. Notons que dans un proche avenir le développement de l'enseignement assisté par ordinateur et les applications de la télématique en pédagogie auront une profonde influence sur cet aspect de la formation à distance, au moins dans certaines situations.

Nous avons souligné plus haut que la qualité pédagogique du matériel prime sur les caractéristiques spécifiques des différents médias. Nous avons essayé de cerner en quelque sorte les critères de cette qualité. Mais évidemment, cela ne veut pas dire que certains médias ne sont pas plus ou moins adaptés pour faire passer des notions et des objectifs plus efficacement. Quand, dans une situation de formation à distance, on a l'avantage d'avoir plusieurs médias différents à sa disposition - imprimés, cassettes audio, émissions TV, films - il est logique d'essayer d'exploiter au maximum les avantages de chacun et de pallier aux inconvénients d'un média en le soutenant par un autre. Les trois tableaux qui suivent (tableaux no. 2, 3 et 4) résument très schématiquement les caractéristiques de trois «médias» importants dans les programmes de formation à distance: les imprimés, l'audio-visuel, et les travaux pratiques.

TABLEAU NO 2: LES IMPRIMÉS

MÉDIA	LES IMPRIMÉS
EXEMPLES:	textes par correspondance spécialement rédigés manuels et livres de référence, notes, cartes, dessins, photos, dossiers et articles de presse
FONCTIONS PÉDAGOGIQUES:	présentation du contenu principal développement des compétences organisation des contenus et des concepts traités communication entre participants et enseignants
FONCTIONS DE MOTIVATION:	chacun peut étudier à son propre rythme renforcement par exercices écrits d'auto-contrôle établissement d'un dossier permanent utilité des commentaires écrits des correcteurs
PARTICIPANTS:	niveaux adéquats d'alphabétisation circonstances favorables à l'étude indépendante des supports imprimés motivation suffisante pour la lecture indépendante
PRÉPARATION:	préparation bien à l'avance de l'utilisation révisions coûteuses, sauf par le biais de notes supplémentaires, etc... compétences spécialisées nécessaires pour la conception des textes destinés à l'étude indépendante en général, le moins cher et le plus flexible des médias

TABLEAU NO 3: LE MATÉRIEL AUDIO-VISUEL

MÉDIA	AUDIO-VISUEL
EXEMPLES:	diapositives, films, cassettes vidéo cassettes/disques audio + photos, illustrations émissions de radio et TV en utilisation directe ou différée (après enregistrement)
FONCTIONS PÉDAGOGIQUES:	audio (radio, cassettes) ° transmission de matériel de ressource (pièces de théâtre, musique, etc...) ° enseignement des langues ° provision rapide des informations (radio) ° provision de «cours» supplémentaires et de feedback audio-visuel (TV, film, etc...) ° visionnement des expériences et équipements (par exemple: en laboratoire) ° visionnement des comportements et des situations réelles (documentaires, études de cas) ° illustration des principes dynamiques
FONCTIONS DE MOTIVATION:	publicité / recrutement: radio et TV connaissance des enseignants par les participants complément du matériel imprimé, permettant une compréhension approfondie support pour le travail en groupe (exploitation d'un film; d'une émission radio) établissement d'un rythme de travail des participants (émissions régulières aux heures fixes)
PARTICIPANTS:	inconvénients des émissions aux heures fixes besoin d'accès aux équipements de réception besoin d'apprendre l'utilisation du matériel audio visuel comme support d'étude
PRÉPARATION:	coûts relativement élevés besoin d'équipement et de personnel professionnel

TABLEAU NO 4: LES TRAVAUX PRATIQUES

MÉDIA	TRAVAUX PRATIQUES
EXEMPLES:	ensembles expérimentaux travaux dirigés en laboratoire projets de recherche enseignement assisté par ordinateur
FONCTIONS PÉDAGOGIQUES:	application des techniques et compétences aux situations concrètes apprentissage des compétences pratiques (par exemple: utilisation des instruments scientifiques)
FONCTIONS DE MOTIVATION:	acquisition de l'expérience d'un futur milieu de travail occasion de travailler en groupe ou équipe possibilité de travailler à son propre rythme: travaux pratiques à domicile possibilité de feedback et correction immédiate en utilisant des programmes d'enseignement assisté par ordinateur
PARTICIPANTS:	nécessité d'une présence physique dans un centre local pour travaux en laboratoire, travaux de groupe, et utilisation des terminaux d'ordinateur travaux pratiques à domicile: besoin des locaux et ressources adéquats (eau, électricité, etc...)
PRÉPARATION:	exigences importantes en ce qui concerne le développement et la production des ensembles expérimentaux: liaisons avec fabricants, test des équipements, etc... collaboration avec d'autres institutions pour l'utilisation des laboratoires et autres locaux pour les séances de groupe organisation d'un réseau d'instructeurs pour surveiller les travaux dirigés problèmes de distribution et de stockage

ENSEIGNER À DISTANCE: LA CONCEPTION DES COURS

Très schématiquement, il est possible de distinguer au moins cinq modèles principaux (12) pour la conception du matériel didactique de téléenseignement (voir le schéma no. 4, page 50). Ceux-ci, en allant du plus simple au plus complexe, sont:

- (1) L'auteur (ou concepteur) seul:

  Ceci est comparable à la démarche d'un enseignant travaillant dans le cadre traditionnel, préparant et enseignant son propre cours. Les avantages de ce modèle sont les suivants:

  - l'auteur/spécialiste peut contrôler relativement facilement ce processus, n'ayant pas à collaborer avec d'autres;
  - le matériel aura une cohérence stylistique;
  - dans le cas où plusieurs médias sont utilisés, il y a peu de risque de manque d'intégration, puisque tout le matériel est préparé par la même personne;
  - il existe une motivation importante, puisque c'est un travail personnel;
  - l'auteur peut facilement modifier et mettre à jour le matériel conçu.

  Néanmoins, ce modèle peut être problematique pour les raisons suivantes:

- l'auteur pourrait sentir un certain manque de confiance en sa compétence et ses connaissances à cause de la haute «visibilité» du matériel destiné à être utilisé par un grand nombre d'étudiants et, peut-être, le public en général. C'est donc une situation très différente de celle d'une enseignement en classe;
- il y a aussi un risque d'un certain sentiment d'isolation de la part de l'auteur, surtout s'il ne peut pas consulter d'autres collègues pour échanger des idées;
- les tâches assez minutieuses de recherche, rédaction, mise en page, vérification et révision du matériel imprimé risquent d'être trop onéreuses pour une seule personne, et l'auteur sentira peut-être le besoin de l'aide des spécialistes en sciences de l'éducation, en graphisme, éditions, etc.;
- l'auteur seul se sentira peut-être incapable d'utiliser d'autres médias que les imprimés - cassettes-audio, radio, etc.;

dans le cas où l'auteur n'est plus disponible (maladie, changement d'emploi), il n'y a personne pour assurer le travail.

Malgré ces divers problèmes, ce modèle a obtenu un certain succès dans plusieurs institutions. Par exemple le «Waterloo correspondance programme» (13), où les enseignants enregistrent leurs cours traditionnels sur audio-cassettes et les envoient aux étudiants à distance avec des notes et graphiques d'accompagnement.

(II) L'auteur/concepteur + un rédacteur («editor»)

Pour résoudre certains des problèmes mentionnés ci-dessus, beaucoup d'organisations de téléenseignement emploient, pour chaque cours, un rédacteur responsable d'un certain nombre de tâches bien précises:

- correction d'erreurs de ponctuation, de grammaire, d'orthographe;
- amélioration du style de l'auteur, en vue de rendre le texte plus facile à comprendre;
- en certains cas où le rédacteur connait le contenu du cours, il peut le commenter et proposer des suggestions à l'auteur;
- mise en page, et préparation du manuscrit pour les service de production (imprimeur, etc...);
- coordination générale de la conception, les liaisons avec les services de production et de distribution (rôle administratif).

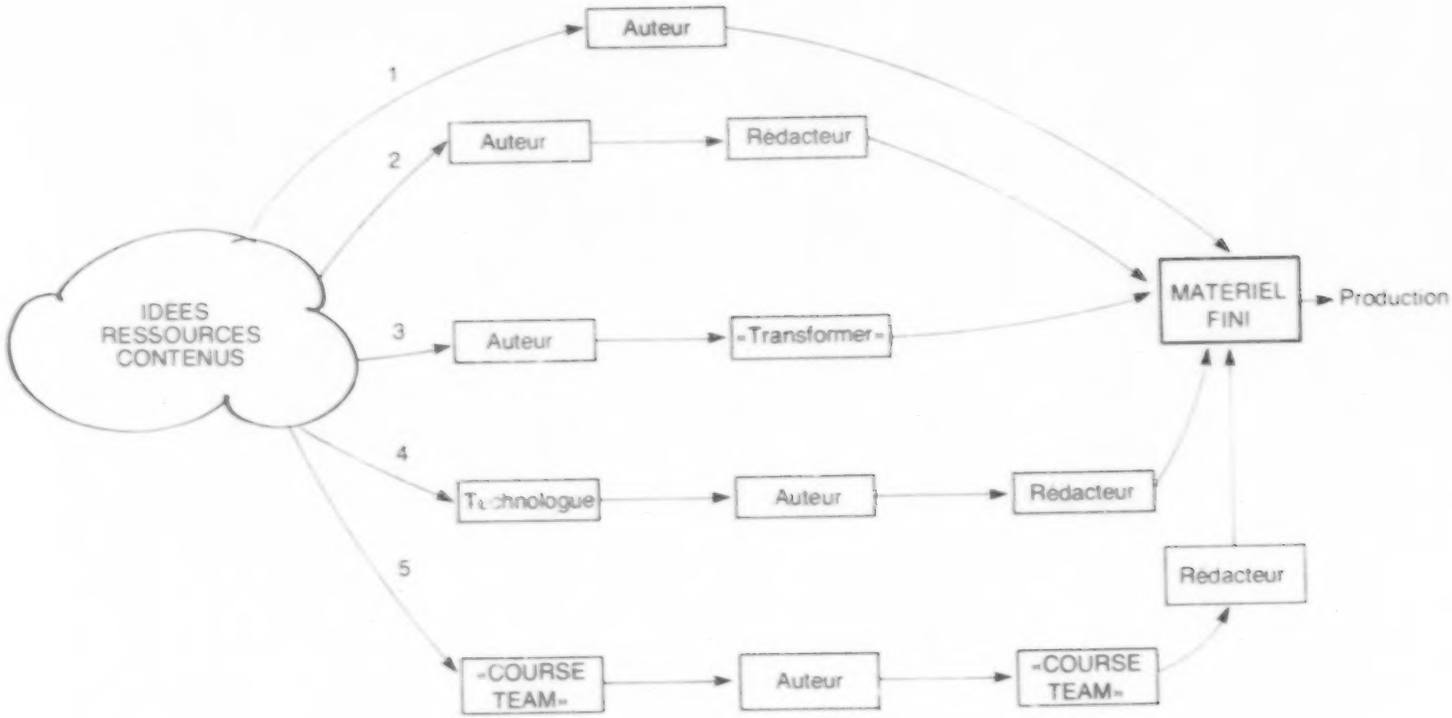
Le rôle du rédacteur/coordonnateur devient extrêmement important lorsque l'auteur n'est pas un employé permanent de l'organisation, mais quelqu'un de l'extérieur engagé à contrat pour préparer du matériel didactique. C'est le cas, par exemple, du «National Extension College» en Angleterre, et l'Open University de Sri Lanka (Ceylan). (schéma no. 4, page 50).

(III) L'auteur + un «transformer»

Ce modèle ressemble au précédent, mais donne beaucoup plus d'initiative et de responsabilité au rédacteur. Il est responsable non seulement des fonctions «éditoriales» mentionnées ci-dessus, mais aussi de la préparation et la présentation pédagogique du matériel pour l'étude individuelle à distance. Le «transformer», en ce cas, doit avoir des compétences en sciences de l'éducation pour pouvoir, par exemple:

- concevoir des activités et exercices d'auto-évaluation;
- décider de l'utilisation des différents médias pour présenter le contenu;

SCHÉMA 4:
CINQ MODÈLES POUR LA CONCEPTION DU MATÉRIEL



- préparer du matériel d'évaluation;

- être responsable de tester le matériel didactique avec des participants éventuels.

Ce modèle, proposé par un collègue de l'Open University (14) est peu utilisé, mais résulte d'une analyse des problèmes évidents dans le processus de la conception des cours à l'Open University. Des professionnels, avec des idées souvent divergentes, sont chacun responsable d'un élément différent du «message», du matériel produit par les auteurs académiques. Effectivement, à l'Open University, les technologues de l'éducation, les rédacteurs, les producteurs de la BBC, les graphistes et les documentalistes donnent parfois des avis contraires. Dans la personne d'un «transformer», se trouvent réunies ces diverses compétences.

- (IV) «Instructional Design»

Ce modèle, adopté par l'Universidad Estatal a Distancia (UNED) à Costa Rica, et, au début, par l'Universidad Nacional Abierta (UNA) au Vénézuela, accorde beaucoup d'importance au rôle des technologues de l'éducation:

- planifier et organiser le contenu et la structure du matériel dès le départ;

- commenter et revoir les ébauches préparées par les auteurs académiques;

- modifier, éventuellement, le matériel produit et le transformer dans une présentation adaptée aux exigences de la formation à distance.

L'UNA, au Vénézuela, a eu beaucoup de problèmes avec ce modèle, et l'a finalement rejeté.

- (V) Le modèle «Course Team»

Le fonctionnement de ce modèle, adopté par l'Open University en Grande Bretagne, varie selon les différentes facultés et les différentes équipes de conception. Les décisions du président et coordonnateur de chaque équipe sont d'une grande importance pour résoudre diplomatiquement les problèmes propres à tout travail d'équipe. Effectivement, les équipes peuvent être composées de trois (3) à vingt (20) spécialistes académiques (auteurs) avec un ou deux producteurs de radio/TV, un technologue de l'éducation, un rédacteur, des graphistes et des documentalistes, ainsi que des tuteurs, représentant les enseignants à temps partiel qui travaillent avec les étudiants. Des différences d'opinion peuvent surgir à tout moment aussi bien sur le contenu que sur la pédagogie et la présentation du matériel. Pour fonctionner correctement, ce modèle demande:

- un esprit démocratique au sein de l'équipe;

- une tolérance à l'égard de ses collègues;

- la volonté de chacun de commenter les ébauches des autres de manière positive et non destructive, et selon un calendrier imposé;

- une progression bien administrée des réunions de l'équipe, avec décisions notées et respectées;

- la disponibilité des membres de l'équipe, qui doivent, pour la plupart, être employés à plein temps par l'organisation, et travailler en priorité sur la conception du matériel.

Il est évident, d'après ce bref résumé des modèles de conception du matériel didactique, que le rôle du spécialiste du contenu et de l'auteur (puisque la plupart des productions sont, après tout, des imprimés) est primordial.

Il est aussi évident que différents auteurs adoptent des approches et des stratégies tout à fait différentes pour la conception de leur matériel. Une collègue à l'Open University (15) a cru pouvoir identifier au moins trois différents types d'auteur dans nos facultés:

- (I) le «bourreur» de valise qui essaie d'inclure tout ce qu'il connaît sur le sujet, qui s'étonne et qui s'indigne quand on lui dit qu'il a trop écrit, que les étudiants ne pourront jamais trouver le temps pour tout étudier et que de toute façon, il n'a que quarante-huit pages de textes et vingt-cinq minutes de radio;

- (II) le «metteur en scène», qui rassemble dans un tout cohérent ses différents acteurs (articles, faits, concepts, etc.), et qui travaille d'une manière très personnelle et souvent très rigide;

- (III) l'ingénieur des chemins de fer, obligé de tracer une ligne à travers les Montagnes Rocheuses, avec des courbes et des pentes faciles pour la progression des étudiants. Cet auteur trace souvent sa route dès le départ, mais s'étonne quand le chemin commence à prendre des détours imprévus.

Chaque approche se manifeste par un point de départ différent: le premier commencera avec une liste de contenus à apprendre, le deuxième par un éventail de ressources à utiliser, le troisième par une progression pédagogique à suivre.

Quand on met ensemble cette dimension de la préparation du matériel avec les différents modèles traités ci-dessus, il devient évident que nous aurons beaucoup à faire dans l'avenir pour parvenir à des méthodes vraiment efficaces de préparation de matériel didactique de téléenseignement.

RÉFÉRENCES

(1) Loi 71.556 du 12 juillet 1971

(2) Article 2 de la Directive Européenne sur l'Enseignement à Distance, 1975

(3) Holmberg, G. Status and Trends of Distance Education Kogan Page London, 1981, pp 11-13

(4) Kaye A.R. and Rumble G. (Eds) Distance Teaching for Higher and Adult Education - Groom Helm, London 1981, pp 18-19

(5) Miller EJ and Rice AK Systems of Organisation: The Control of Task and Sentient Boundaries Tavistock Publications, London 1967

(6) Penberthy J. Elementary Education of Children at a Distance in Daniel J. et al (eds) Learning at a Distance: A World Perspective University of Athabasca/ICCE, Edmonton, 1982 pp 82-85

(7) Kaye AR and Rimble G. ibid, pp 35-38

(8) voir, par exemple, Holmberg, ibid, pp 21-24

(9) Salter D. Mobile Learning Centres in an Open Learning System in Daniel J. et al, ibid, pp 154-156

(10) Freeman R. Flexistudy in Daniel J. et al, ibid, pp 162-165

(11) Schramm (ed) Quality in Instructional Television, University Press of Hawai, Honolulu, 1972 pp 44-79

(12) Mason J. and Goodenough S. Course Creation in Kaye AR and Rumble G. ibid, pp 105-113

(13) Leslie J. The University of Waterloo Modd for Distance Education, Canadian Journal of University Continuing Education, VI, 1, Summer 1979, pp 34-41

(14) Waller R. Notes on Transforming, Nos 1-5, Institute of Educational Technology, Open University, Milton Keynes, 1977 (mimes)

(15) Riley J. I wonder what it's like to write a unit? Teaching at a Distance, Open University, Milton Keynes, no. 197

CHAPITRE II

UTILISATION PÉDAGOGIQUE DES MÉDIAS

1. La radio..... Dominique Abrioux
2. La correspondance..... Kenneth Noyau
3. L'ordinateur..... Jean Matte
4. La télévision..... Raymond Paquin
5. Le multi-média..... Tony Bates
6. La télématique..... Jean Matte
7. La sélection des médias..... Tony Bates

1) LA RADIO AU SERVICE DE LA FORMATION À DISTANCE

Dominique Abrioux
Athabasca University

La Radio n'est pas l'oeuvre d'un seul inventeur. L'origine de diffusions radiophoniques remontent en particulier aux tentatives de l'italien Guglielmo Marconi qui, à la suite de nombreuses expériences, réussit en 1901 à transmettre un message à travers l'Atlantique, de Cornwall à Terre-Neuve. Cependant, l'essor de ce média ne se prend qu'avec la fin de la première guerre mondiale. L'accroissement du nombre d'émetteurs et de récepteurs depuis ce temps fait que nous pouvons estimer qu'au milliard de récepteurs radiophoniques dispersés à travers le monde, s'ajoutent au-delà de 25,000 émetteurs diffusant de façon régulière.

En quoi ce vaste réseau peut-il s'avérer utile, même primordial, vis-à-vis l'éducation en général et la formation à distance en particulier? Quels sont les avantages et les limites reliés aux caractéristiques propres à la radio? S'agit-il d'un cadre éducatif qui se prête mieux à une utilisation indépendante, voire autonome, ou à un système multi-média? Enfin, dans quelle mesure la radio éducative convient-elle à l'enseignement de certaines matières mais non pas à d'autres? Voici quelques-unes des questions auxquelles nous cherchons à répondre aujourd'hui et que j'aborde en guise d'introduction.

Il faut admettre qu'il ne s'agit pas d'une technologie éducative non-éprouvée. La radio à but éducatif remonte aux années vingt, plus précisément à l'année 1924: le conseil pédagogique de la ville de Glasgow (Glasgow Education Authority) appuie l'utilisation d'émissions radiophoniques pour l'enseignement de cours de sciences, de français et d'histoire dans les écoles publiques. Une étude de nos jours, réalisée par UNESCO en 1970, indique que 110 pays ont recours à la radio pour des objectifs éducatifs.

Quels sont les paramètres de ce domaine auquel nous donnons le titre de radio éducative? Tout d'abord, bornons-nous à examiner les émissions qui visent un public défini à titre particulier et faisons un cas à part de celles qui manifestent un intérêt culturel ou éducatif d'ordre général. Cette distinction faite, la radio éducative peut remplir diverses fonctions à l'intérieur d'un cadre d'enseignement. À un premier niveau, il faut distinguer entre les émissions qui cherchent à enrichir ou à augmenter un cours, et celles qui servent de remplacement à ce même cours. Dans le premier cas, l'émission radiophonique joue un rôle d'appoint; dans le deuxième, c'est un rôle formel, dit primordial. À un deuxième niveau, il est nécessaire de faire la distinction entre l'apprentissage en salle de classe ou en groupe, et l'apprentissage individualisé, à domicile. Ceci dit, il est évident que la formation à distance peut faire appel et au rôle primordial et au rôle d'appoint d'une émission radiodiffusée. Juxtaposons, par exemple, l'importance et la fonction de la radio éducative dans le téléenseignement universitaire en France et à l'Open University britanique (1). Dans le premier cas, le cours radiodiffusé permet à un nombre

illimité d'étudiants de suivre un cours magistral; dans le deuxième cas, le cours radiophonique n'est qu'une unité composante d'un système multi-média conçu de façon à former, au niveau universitaire, ceux et celles qui ne peuvent fréquenter l'université traditionnelle. Qu'il s'agisse de l'éducation permanente ou universitaire, de l'enseignement aux adultes ou aux enfants, les exemples de l'utilisation de la radio éducative abondent. Tentons, cependant, de déterminer ce que cette technologie éducative peut apporter à la formation à distance.

Si dans les pays en voie de développement ou surpeuplés, la radio représente le seul ou le meilleur moyen de rejoindre un public isolé ou défavorisé, il n'en va pas de même au Canada. À moins d'avoir à faire à des illettrés, la documentation écrite demeure, sur ce continent la façon la plus efficace et la plus rentable de répondre au besoin et à la raison d'être de la formation à distance. C'est donc sur le plan technique et pédagogique que doit d'abord s'affirmer et se justifier ce média.

La radiodiffusion est, avant tout, une façon simple et peu coûteuse de rejoindre un public dispersé (2). Ce moyen d'information est moins limité par des contraintes matérielles et techniques que le sont les autres formes de communication de masse. Pour concevoir, créer et diffuser une émission radiophonique, nous faisons appel à un nombre bien plus restreint de techniciens et d'appareils techniques que pour la télévision, par exemple. De plus, l'accessibilité du média radiophonique est telle que tout individu sur ce continent possède ou a accès à un poste récepteur. Au reste, grâce à son universalité, cette voie d'intercommunication n'intimide guère son public. Tout aussi important est le faible coût de l'enseignement radiophonique. Dans son oeuvre intitulée «Big Media, Small Media», Wilbur Schramm estime que la radiodiffusion coûte cinq fois moins cher que la télédiffusion. En outre, une production sonore est beaucoup moins chère à réaliser qu'une émission visuelle. Constatons aussi le fait qu'il est très facile et économique d'implanter un système de diffusion complémentaire à la radio, c'est-à-dire l'enregistrement sur cassette. Ceci s'avère utile non seulement dans le cas d'auditeurs qui ne peuvent capter l'émission, mais aussi pour la rediffusion de la même émission à une autre heure. L'actualisation permanente de cours télévisuels n'est ni aussi économique ni aussi facile à capter.

La comparaison de médias télévisuel et radiophonique fait connaître un autre grand avantage du média sonore: ce dernier est bien moins gourmand en bande de fréquences. La transmission de sons et d'images se fait à travers l'espace aérien, mais un canal de télévision occupe dans l'espace l'équivalent de 900 canaux sonores. Étant donné l'encombrement de l'éther dont parlent les spécialistes, cette différence est digne d'être retenue. La capacité du signal FM (modulation de fréquence) est d'une importance toute spéciale pour la formation à distance puisqu'elle permet la transmission d'un autre signal sonore sur la même onde, sans qu'il y ait brouillage. L'auditeur du signal secondaire, appelé SCMO (Subsidiary Communication Multiplex Operator) fait appel à un récepteur spécial afin de décoder ou de déchiffrer le signal auxiliaire. À l'aide d'un poste récepteur, qui coûte environ 190$, une émission peut être captée dans un rayon de 70 kilomètres d'une station émettrice FM. Le grand avantage de ce système auxiliaire de diffusion est de permettre à un public minoritaire, des étudiants par exemple, d'écouter une émission qui risque

de ne pas intéresser le grand public, sans nuire à la clientèle majoritaire. La formation à distance fait déjà appel à ce média et a même relié ce système à un réseau téléphonique afin d'assurer une communication réciproque entre étudiant à domicile et maître en studio (3).

L'utilisation de la radio éducative ne se fait pas, cependant, sans inconvénient. Il y a, il faut l'admettre, des désavantages d'ordre technique. Tout d'abord, ce média est totalement dépourvu d'encadrement réel visuel. L'importance de cette lacune varie selon le rôle de l'enseignement radiodiffusé: si l'émission fait partie d'un cours multi-média, le maître peut renvoyer les étudiants soit à une documentation écrite, soit à une autre unité du cours; si le cours radiodiffusé remplace tout un autre enseignement, cette lacune ne peut être comblée. La gravité de ce désavantage dépendra du contenu à enseigner et se réalisera sous différentes formes. Il reste que ceci représente le grand inconvénient de ce média.

D'autre part, l'emploi de la radio éducative occasionne une certaine rigidité, car l'émission est forcément diffusée à des heures fixes. Dans la mesure où l'horaire établi ne favorise pas la disponibilité d'un nombre important d'étudiants, le cours radiodiffusé peut ne pas répondre à un des besoins fondamentaux de la formation à distance. Il suffit, dans ce cas, à condition qu'il ne s'agisse pas d'une émission interactive, de mettre à la portée des étudiants des enregistrements sonores sur cassettes. Enfin, il importe de se rendre compte de certaines exigences techniques qui exercent une influence sur le contenu d'un cours radiophonique. L'utilisation de ce média oblige le maître à donner un cours qui sera forcément plus condensé qu'il ne le serait en amphithéâtre. Ceci, tout simplement, parce que le temps disponible coûte cher et qu'il est limité. Cela conduit directement au problème de la densité de l'information. Sans contact visuel, l'étudiant devient facilement inattentif, voire distrait. Il faut donc que la communication soit vive et variée. N'oublions jamais que, face à un cours médiatisé, il est plus facile pour l'étudiant d'éteindre le poste ou de fermer le livre que de quitter la salle de classe.

Une justification pédagogique doit se faire et sur le plan général et par rapport à la matière enseignée. D'une part, l'enregistrement d'une leçon (pourquoi diffuser en direct?) permet aux éducateurs de monter un cours de très haute qualité. Le succès du cours ne dépendra pas uniquement de l'aptitude d'un maître, car le contenu de la leçon, sa présentation ainsi que la réalisation de l'émission seront le point culminant d'un travail en équipe. Cette équipe pédagogique aura recours à de nombreux éducateurs, à des personnes ressources qui, dans le cadre de l'enseignement traditionnel, ne sauraient influencer la démarche d'un cours. Avoir recours à la radio comme média éducatif peut améliorer non seulement la présentation du cours, mais aussi le contenu. Dans ce dernier cas, il faut tenir compte de la matière à enseigner puisque certaines disciplines se plient mieux au média sonore que d'autres. Une étude faite à l'Open University britanique indique que les auditeurs sont plus nombreux dans les cours de sciences humaines et les lettres que dans les sciences et sciences sociales. À l'Université d'Athabasca, la radio éducative sert à diffuser uniquement des cours de sciences humaines où l'illustration sonore que permet cette technologie s'avère importante (musique, poème, théâtre, langue). Enfin, pour qui veut enregistrer, la

radio est un moyen efficace de contourner problèmes posés par la question de droits d'auteur.

Arrêtons-nous un instant, à titre d'exemple, à l'application possible de la radio éducative à l'enseignement des langues (4). L'éducateur qui participe à la préparation d'un cours de français langue seconde, par exemple, peut assurer que l'étudiant entendra parler divers francophones: il ne s'accoutumera donc pas à une seule voix et fera preuve d'une connaissance étendue de la langue parlée. En outre, il s'agira d'un français oral authentique. Les situations et l'encadrement du contenu pédagogique peuvent aussi varier. En effet, à l'aide d'un magnétophone on peut enregistrer des conversations sur le vif. L'étudiant, par la suite, peut apprendre la langue à partir de situations réelles. Cet emploi de la radio a tendance à motiver l'étudiant car, en insistant sur la vie quotidienne, on fait de la langue une langue vivante.

La radio, je le constate, représente un outil important pour la formation à distance. Par rapport aux autres médias, cette technologie fait preuve non seulement de certains avantages, mais aussi de plusieurs désavantages. La valeur d'un cours radiophonique dépend et de la matière à enseigner et du rôle que doit jouer cette unité composante dans l'ensemble médiatisé. Dans la mesure du possible, la radio éducative ne devrait être qu'une unité composante à l'intérieur d'un système multi-média d'enseignement médiatisé. En ceci, le cours radiophonique ne diffère aucunement des autres médias, qu'il s'agisse de la télévision, de l'informatique, du téléphone ou de la documentation écrite.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Pour la France, voir l'étude détaillée de Robert Lefranc «L'Utilisation combinée de la radio-télévision et des cours par correspondance pour l'enseignement supérieur». Conseil de l'Europe, 1974.

   Pour l'Open University britanique, voir Tony Bates, «Survey of Student Use of Broadcasting». Teaching at a Distance, 5 (1976), 45-52.

2. Pour une étude poussée de cette question, consulter le premier numéro de «Direct» (1979) 1-72. Ce numéro du bulletin porte comme sous-titre «La radio, instrument d'éducation».

3. Une expérience de ce genre à l'Université d'Athabasca fait l'objet d'un article par Sherrell Beresh «C19 Instruction via C20 technology». «Bandwidth», 3 (1981), 34-35.

4. Pour une étude plus détaillée, consulter Dominique Abrioux «L'Utilisation des médias dans l'enseignement à distance des langues». Canadian Journal of Continuing Education à paraître.

DISCUSSIONS ET COMMENTAIRES

1. Une constatation importante a été soulignée. La radio est peu utilisée au Canada à des fins éducatives. Cela est dû sans doute à des raisons géographiques (immensité du territoire) et démographiques (population dispersée).

   Il faut bien sûr distinguer la radio d'information (vg. Radio-Canada) et la radio de formation. C'est cette dernière que nous considérons comme la radio éducative.

   On utilise beaucoup plus la télévision et on se demande pourquoi. Son utilisation coûte cinq fois plus cher et elle n'a pas démontré sa supériorité.

2. Il existe cependant un bon nombre d'expériences qui méritent considération.

2.1 Une expérience est actuellement en cours à l'Université de Trois-Rivières. Deux cours sont donnés à l'intention des adultes - l'éducation sexuelle et les loisirs municipaux. Le design de ces cours est très précis et fut longuement étudié. Les étudiants inscrits reçoivent une documentation écrite et furent, dès le départ, invités à une journée d'orientation. Le nombre d'inscriptions a été volontairement limité et le projet est évalué scientifiquement par des tests d'apprentissage et des tests d'impact émotionnel. Jusqu'à ce jour, la radio s'est révélée un outil rentable et efficace.

2.2 Les expériences faites à date permettent de conclure que les émissions d'une durée de 30 minutes sont les plus efficaces pour conserver l'écoute. Il est également conseillé de produire des documents d'accompagnement et de tenir, lorsque la chose est possible, une ligne ouverte à la suite de l'émission. Il est cependant noté que peu d'étudiants appellent à ces lignes ouvertes. Il est donc utile de préparer certaines questions à discuter en ondes en attendant les appels.

   Il est également possible de mettre sur pied des téléconférences diffusées via la radio. Mais cette façon de procéder est coûteuse et oblige les étudiants à un déplacement.

3. L'utilisation de la radio comporte cependant certains désavantages.

3.1 Il devient difficile pour l'auteur d'assurer ses droits puisque n'importe qui peut se permettre d'enregistrer l'émission.

3.2 Il devient onéreux d'utiliser un média qui s'adresse à une masse pour rejoindre quelques individus. Mais ce même problème existe avec la télévision et le câble dont l'utilisation est encore plus onéreuse.

3.3 Il est difficile d'avoir accès à la radio commerciale. Le coût est alors assez élevé et il est par ailleurs très difficile d'obtenir une émission à des heures acceptables pour tous (prime time).

Par ailleurs, il n'existe pas de réseaux éducatifs, public ou privé, qui permettent de rejoindre, à un coût raisonnable, une grande partie de la population.

3.4 On considère, enfin, que la radio est un média dont la plus grande utilité serait d'être un support, sans plus. Il existe bien sûr un modèle de design radio efficace. Mais ce design est peu connu malgré de nombreuses recherches et le cours radio que l'on entend est plus souvent qu'autrement la retransmission du cours magistral. Il est en plus impossible de savoir si l'étudiant persévère dans ses études. Il faudrait conserver un système de tutorat plus près des étudiants.

4. On peut cependant se demander pourquoi la radio n'est pas davantage utilisée. Il faudrait, en fait, apprendre à utiliser le son, aller au delà de la radio qui n'est, somme toute, qu'un moyen de diffusion. C'est l'utilisation du son comme moyen d'expression qui doit servir. On peut donc utiliser également les cassettes qui permettent à l'étudiant d'étudier à son rythme et à ses heures tout en se servant du son.

On devrait aussi utiliser davantage les radios communautaires. On peut ainsi atteindre facilement une communauté précise. Il en existe une quinzaine au Québec et six autres sont à implanter. Les coûts sont moindres puisque la diffusion est subventionnée et ne coûte rien à l'institution qui s'en sert. Il ne reste que les coûts variables de production à payer.

L'inconvénient de ce système réside dans le fait que le territoire couvert est limité. Mais il permet d'atteindre tout le monde dans un milieu donné.

2) L'ENSEIGNEMENT PAR CORRESPONDANCE

Kenneth Noyau, UNESCO

Pendant notre séance de travail, nous allons examiner ensemble les possibilités et limites reliées aux caractéristiques de l'enseignement par correspondance et les meilleures façons de l'intégrer dans un système de formation à distance.

Cela constitue en effet l'essentiel du sujet qui nous a été proposé. Cependant, il nous faut un point de départ et, sans vouloir préjuger de l'issue des débats qui vont suivre, il nous faut quand même orienter nos réflexions dans une certaine direction.

Comme point de départ, nous avons la raison d'être de ce colloque: chercher ensemble des solutions ou des débuts de solutions aux problèmes qui se posent maintenant ou qui pourraient se poser plus tard dans la formation quand les besoins dépassent les possibilités financières.

Dans cette recherche de solutions, pouvons-nous déjà remettre en question les systèmes d'enseignement traditionnels en nous appuyant sur les possibilités évoquées par la technologie éducative? Pouvons-nous aboutir à un enseignement qui tiendrait compte à la fois des besoins de la société et des besoins de l'individu, dans une conception de l'éducation accessible à tous, quelque soit leur âge ou leur condition sociale? Ce serait là une orientation possible de nos débats. Comment les cours par correspondance peuvent-ils nous aider dans cette recherche?

Examinons d'abord les caractéristiques de ces cours.

1. Les étudiants:

Les étudiants dans le système sont généralement des adultes en situation de travail, mais il y a aussi des étudiants au niveau secondaire éloignés de l'école par la distance ou par la maladie. Pour tous un même facteur: l'éloignement.

2. Le matériel didactique:

Ce matériel se compose généralement de cours imprimés, de guides pour l'utilisation des manuels, d'exercices auto-correctifs et de devoirs écrits soumis à des correcteurs. Il est parfois accompagné d'auxiliaires pédagogiques (par exemple: des cassettes enregistrées).

3. Les méthodes d'enseignement:

Le matériel didactique est préparé à l'avance. La forme et les contenus sont donc fixes. Il sont cependant révisés périodiquement afin de les adapter aux besoins des étudiants ou de tenir compte d'une évolution du savoir. Ce matériel est conçu pour un grand nombre d'étudiants à la fois et ne peut donc tenir compte des besoins de l'individu.

La présentation du matériel didactique a des caractéristiques propres au système. Cette présentation doit tenir compte non seulement du programme mais aussi de la fréquence et du genre des activités d'apprentissage, car la leçon par correspondance exige une participation active et fréquente de l'élève. D'autres facteurs sont:

. la progression dans la difficulté (les étudiants travaillant seuls étant plus facilement découragés par les difficultés);

. la motivation des étudiants;

. l'éloignement de l'étudiant et la difficulté de tout communiquer par écrit;

. le temps qu'il faut à l'étudiant pour recevoir les devoirs corrigés.

4. Méthodes de correction:

Le professeur évite une critique purement négative. Il explique les erreurs, propose des solutions. Il le fait dans un style clair, direct et personnel, et il tient aussi compte du temps qu'il faut à l'étudiant pour recevoir ses devoirs corrigés et assimiler les corrections.

Quelles sont les possibilités et les limites reliées à ces caractéristiques?

Nous pourrions examiner les aspects positifs et négatifs du système de la manière suivante:

POSSIBILITÉS

1. Flexibilité - chaque étudiant travaille à son propre rythme. Ainsi il organise son travail et assume la responsabilité de sa formation.

2. L'étudiant établit avec son professeur ou son conseiller des rapports qui sont parfois meilleurs que dans l'enseignement traditionnel.

3. Economie - les coûts d'investissement (bâtiments, équipement) sont réduits ainsi que les coûts de fonctionnement (ratio professeur/étudiants plus élevé que dans l'enseignement traditionnel).

4. Les matières enseignées dans les cours par correspondance sont plus variées qu'on ne le croit - mécaniciens, chaudronniers, cuisiniers et autres peuvent être formés par correspondance.

5. Très souvent la rédaction d'une leçon par correspondance présente mieux les connaissances à transmettre que la leçon en salle de classe qui peut être soumise aux aléas du tempérament, de la disposition et du contact professeur/étudiants.

6. Les professeurs qui travaillent dans l'enseignement par correspondance sont obligés de repenser leurs méthodes et leur approche pédagogique - le plus souvent, cela les aide à améliorer leur performance en classe.

7. L'étudiant peut continuer à exercer un métier. Cela permet le recyclage constant des cadres et la formation hors d'une institution, sauf pendant des périodes relativement courtes.

LIMITES

1. L'étudiant doit pouvoir travailler seul. Il lui faut pour cela une préparation adéquate. Il lui faut un certain temps pour voir les résultats de ses efforts.

2. La communication écrite exige de la part du professeur une certaine formation pour ne pas décourager ses étudiants par le ton de ses remarques. L'étudiant qui travaille seul se décourage facilement. Le contact professeur/étudiants est parfois insuffisant.

3. Les cours par correspondance sont généralement mieux utilisés quand ils sont renforcés par des supports efficaces: rencontres professeur/étudiants, stages, travaux en ateliers ou laboratoire. Tout cela suppose des structures adéquates parfois coûteuses. Un service postal et d'autres moyens de communications efficaces sont essentiels.

4. Certaines de ces matières exigent des travaux pratiques. La mise en place peut s'avérer coûteuse à moins d'utiliser les structures existantes.

5. Les leçons par correspondance peuvent aussi être mal rédigées. L'utilisation commerciale des cours empêche souvent une analyse critique sérieuse et une révision du matériel pédagogique.

6. Intégrer des cours par correspondance dans des cours d'université entraîne un surcroît de travail pour les professeurs et les différentes facultés.

7. Le recyclage ou la formation par correspondance ne sont efficaces que dans la mesure où le travail de l'étudiant peut être réorganisé pour lui permettre de confronter la théorie des cours avec la réalité du travail.

L'intégration des cours par correspondance dans un système de formation à distance

Un système d'enseignement à distance comporte presque les mêmes caractéristiques que l'enseignement par correspondance qui en constitue l'élément le plus important. L'enseignement à distance se distingue donc en offrant un système plus complet composé généralement de cours par correspondance auxquels viennent s'ajouter un ou plusieurs éléments de support, notamment: des contacts par téléphone étudiants/professeur, des contacts directs étudiants/professeur, des séminaires, des rencontres entre étudiants, des guides imprimés pour l'utilisation des manuels, des lettres, des bandes/cassettes enregistrées, la radio, la télévision, des centres d'études et/ou de documentation, un service de conseils aux étudiants.

L'utilisation d'un bon nombre de ces supports est maintenant courante dans les systèmes d'enseignement à distance, si bien que là où les moyens le permettent, il n'existe pratiquement plus d'enseignement par correspondance sans l'un ou plusieurs de ces supports. Ceux qui facilitent le retour d'information ou feedback et le contact professeur/étudiants, semblent être les plus appréciés, à en juger par une étude du Dr. Birgitta Willen sur l'enseignement à distance dans les universités suédoises (Uppsala 1981).

Par contre, selon la plupart des études faites sur ce sujet, l'utilisation de la radio et de la télévision semble exiger une certaine prudence. L'absence de possibilité de communication avec le professeur, les coûts de production par rapport au nombre d'utilisateurs, les problèmes d'intégration au programme d'études, les horaires (la plupart des stations n'accordent pas de créneaux à l'éducation aux heures de grande écoute) - telles sont les principales raisons de cette méfiance vis à vis des médias.

Il reste cependant à se demander si après un premier engouement pour l'utilisation des médias dans l'enseignement à distance, on n'est pas maintenant trop pressé de les rejeter. L'intégration de l'enseignement par correspondance dans un système d'enseignement à distance pose des problèmes de conception des programmes et des contenus.

Là où il existe un système d'enseignement traditionnel bien établi, l'audio-visuel a plus de mal qu'on ne le croit à être accepté. Les émissions viennent bouleverser les habitudes. De même, il me semble que des cours par correspondance déjà établis s'accommoderaient mal des supports qui exigent une remise en cause de leur conception. Le plus souvent, d'ailleurs, les étudiants montrent peu d'intérêt pour des émissions qui ne font que venir ajouter aux informations déjà disponibles par d'autres moyens.

La mise en place administrative de tout le système d'enseignement à distance mériterait une attention particulière.

Dans sa thèse, le docteur Willen résume ainsi les alternatives présentées par une commission chargée d'étudier l'organisation de l'enseignement à distance en Suède:

1. Créer un organisme spécial d'enseignement supérieur pour l'enseignement à distance.

2. Confier l'enseignement à distance à une des universités déjà en existence.

3. Créer une institution d'enseignement à distance affiliée à un organisme d'état responsable de la production d'auxiliaires pédagogiques.

4. Confier la responsabilité de l'enseignement à distance à chacune des universités dans sa région.

5. Confier la responsabilité aux universités mais avoir un organisme coordonnateur, le recrutement se faisant au niveau national.

6. Confier la responsabilité dans chaque région à un organisme d'enseignement supérieur.

Doit-on préférer la centralisation à la régionalisation? La régionalisation pourrait être plus coûteuse mais offrirait plus de possibilités de contact professeur/étudiants. Quoi qu'il en soit, une intégration des professeurs donnerait des résultats plus positifs que si l'on continuait à faire appel à des enseignants à temps partiel.

Conclusions

Nous pourrions, lors des débats, examiner ces différentes alternatives. Cependant, l'essentiel du problème de l'intégration du cours par correspondance dans un système d'enseignement à distance, n'est-ce pas la conception d'un enseignement adapté aux besoins de l'individu. Si nous voulons que cet enseignement soit un moyen de formation, il nous faut aussi remettre en question les objectifs du système - penser à une formation centrée sur l'étudiant et capable de lui assurer un épanouissement en tant qu'homme dans son cadre de vie sociale, économique, familiale, politique, et privée.

Il s'agit de nous interroger sur les buts de la formation et sur le profil même de cette formation. Quel type d'individu voulons-nous former?

Pour les besoins de l'emploi, il faut pouvoir aider l'homme à s'intégrer dans un éventail de rôles et de cadres, mais il faut l'aider à se développer non seulement en tant que travailleur, mais surtout en tant qu'homme et membre de la société. Les méthodes d'enseignement à distance lui apprennent d'abord à s'organiser et à prendre en charge sa formation - une formation qui ne serait pas seulement professionnelle, rappelons-le, mais aussi sociale, économique et familiale.

On peut mettre l'étudiant dans des situations d'apprentissage où il est à la fois confronté à la réalité du travail et où il a accès à toute une

variété de moyens de formation. Ces moyens seraient à sa disposition comme des livres sur les rayons d'une bibliothèque et il n'aurait plus qu'à faire son choix ou à se laisser guider dans ce choix.

On pourrait penser à un enseignement par modules qui aurait toutes les caractéristiques de l'enseignement à distance mais dont la conception serait basée sur des éléments qui permettent à l'étudiant de s'auto-évaluer soit pour entrer dans le système, soit pour contrôler les savoirs qu'il a acquis, afin qu'il ait le sentiment de progresser. Le temps que l'étudiant aurait à consacrer à chaque module serait plus ou moins court afin de ne pas exiger de l'étudiant un travail trop soutenu s'il vit dans des conditions difficiles. Chaque module ainsi conçu aurait des objectifs précis et serait le fruit d'un travail en équipe où toutes les disciplines se rejoindraient, où pédagogues, éducateurs, enseignants et non-enseignants seraient représentés. Il faudrait aussi faire participer les utilisateurs à la conception de ces modules. Pour cela, il serait nécessaire d'étudier au moyen d'une enquête les besoins ressentis par les étudiants eux-mêmes.

Le défi qui nous est lancé pourrait s'exprimer en une série de paradoxes:

- lier la formation à l'emploi, mais respecter la personne du travailleur;
- trouver un système rentable mais éviter le dirigisme de la centralisation;
- créer un système flexible mais éviter l'incohérence d'un système trop libre et la dispersion des efforts;
- mettre en place un système de formation construit comme un mécanisme précis mais éviter la bureaucratisation du système;
- concevoir un système de formation à partir d'une institution mais engager la participation de l'individu;
- utiliser les moyens de communication de masse mais donner à l'individu les moyens de résister au matraquage des médias;
- renverser les barrières entre l'université et les autres lieux de formation mais respecter l'esprit de recherche et l'autonomie de l'université.

Il y a là beaucoup plus de questions que de réponses mais le but de l'animation de cet atelier n'est-il pas justement de provoquer la réflexion?

DISCUSSIONS ET COMMENTAIRES EN ATELIER

Plusieurs aspects de la formation par correspondance ont été abordés au cours de ces échanges.

1. On souligne de façon à peu près générale la nécessité d'imposer un rythme de croisière à tout étudiant si on veut l'aider à maintenir la motivation et à se rendre à terme. Peu importe que l'échéancier soit serré ou large, il en faut un et l'on croit de façon à peu près générale que l'on obtiendra alors plus de succès et une meilleure incitation au travail.

1.1 Il est conseillé, suite aux expériences faites à certains endroits, d'amener l'étudiant à établir un plan d'étude. La personne concernée est invitée à établir son propre plan, selon ses disponibilités de temps et ses possibilités d'absorption. C'est l'étudiant lui-même qui peut le mieux, tout en demeurant libre, établir le plan auquel il se soumettra.

1.2 Une autre expérience a amené l'étudiant à comprendre son engagement personnel en vue de son perfectionnement. L'on souligne, non sans raison semble-t-il, que toute notre vie est truffée d'échéances à respecter - loyer, écoles, heures de travail, comptes à payer, etc. - chaque fois qu'un nouvel engagement quelconque est pris, il faut en bousculer un autre pour lui faire place. Si l'on ne fixe pas une échéance au nouvel engagement qu'est l'inscription à un cours par correspondance, il sera le premier à être abandonné. Il faut peut-être distinguer entre une activité culturelle qui pourrait demeurer plus libre, et une activité de perfectionnement professionnel ou à crédits pour laquelle il faudrait fixer une échéance.

1.3 Une autre façon de procéder consiste à laisser l'entrée et la sortie dans une activité tout à fait libre. Mais afin de motiver l'étudiant, on fait un rappel des engagements après un ou deux mois selon la difficulté des travaux. Si l'étudiant ne répond pas, on le met en attente. Cette expérience tentée n'est pas encore concluante mais on a noté depuis ce temps une diminution des abandons et une meilleure qualité de travail.

1.4 Enfin, deux autres expériences sont relatées.

1.4.1 Une comparaison a été faite entre deux institutions. A Athabasca University, le système laisse l'étudiant totalement libre alors qu'à Open Learning Institute des dates fixes sont établies. Open Learning Institute conduit ses étudiants à terme dans une proportion de 55 contre 25 seulement à Athabasca University.

1.4.2 Une entreprise privée, pour sa part, impose des dates fixes et une progression obligatoire serrée. L'on explique aux gens la raison de ces études, de ces dates et de ces

contrôles. L'on établit un programme fixe et précis. Les étudiants acceptent, sont bien motivés et les résultats sont excellents.

2. Le problème des abandons d'étude en cours de route demeure majeur. C'est là l'un des points difficiles de la formation à distance. On peut bien sûr aider en multipliant les occasions de rappel avec d'autres moyens - radio, télévision, rencontres de groupes, cassettes, etc.

2.1 L'une des raisons des abandons est sans doute que bien des étudiants présument de leurs possibilités et s'inscrivent à trop de cours en même temps. C'est une erreur de donner de telles autorisations et l'on devrait prévenir les étudiants des problèmes qu'ils se créent eux-mêmes.

2.2 L'on pourrait faciliter la tâche de l'étudiant en morcelant davantage les cours. Au lieu d'un cours complet de trois crédits, il serait peut-être plus facile de le présenter en trois parties donnant chacune un crédit. On aurait peut-être davantage l'impression de progresser.

2.3 D'autres institutions préconisent une connaissance plus poussée de chaque étudiant. Au moment de l'inscription, on recueille plus d'informations. Selon les critères nécessaires à la compétence, on note leurs points forts et leurs faiblesses. Le correcteur en est avisé et l'on modifie ses liens avec l'étudiant pour que ce soit plus personnel et qu'il devienne un tuteur. On a plus de succès de cette façon et le nombre d'abandons diminue.

2.4 Il est nécessaire, est-il souligné, d'initier l'étudiant à une méthode de travail. Le travail à effectuer est bien différent de celui de l'étudiant régulier. On est habitué dans la vie à trouver partout un «mode d'emploi». On nous dit toutjours comment faire - ouvrir des boîtes, utiliser un truc simple, etc... Il nous apparait important, dans un domaine aussi complexe que la formation, de donner une méthodologie de travail. On comprend mieux le besoin d'un échéancier. D'autre part, les étudiants n'ont pas tous besoin d'une aide uniforme.

2.5 Il est enfin nécessaire que l'étudiant soit suivi de près afin de l'aider dans les moments difficiles. C'est évidemment une question financière si l'on veut avoir des tuteurs en nombre suffisant et exiger de leur part un suivi plus efficace.

3. Certains problèmes d'organisation ont été signalés, selon le champ de compétence à acquérir. Il faut agir de façon différente selon la conception de la formation à recevoir. Il peut s'agir d'une culture personnelle ou d'un métier à apprendre ou à perfectionner. On n'agira pas alors de la même façon.

3.1 Les différents niveaux d'enseignement se dénoncent souvent mutuellement et s'accusent l'un l'autre d'incursions dans leur champ d'activités. Ce problème, semble-t-il, serait faux. Tout dépend, en effet, du désir du client et de ses besoins. Il peut s'agir d'acquisition de nouvelles connaissances, de crédits ou de diplômes. Chacun ira chercher là où il les trouve, les réponses à ses besoins, peu importe le niveau où il est actuellement classé.

3.2 Les problèmes sont différents selon que l'on poursuit un programme professionnel ou un cours universitaire.

Un programme professionnel demande que l'on puisse effectuer un travail pratique auprès d'une entreprise privée. Il faut donc faciliter l'accès à des moyens pratiques de formation. En principe, ce sont des problèmes plus difficiles et souvent mal résolus. Il faut, dans chaque cas, des professeurs qualifiés si l'on veut accorder des crédits aux cours offerts.

Les programmes universitaires ont tendance à attirer davantage la clientèle. Il s'agit bien sûr du prestige universitaire qui a toujours existé.

L'on souhaite ardemment que l'université rayonne davantage. On devrait, à ce niveau, investir plus en ressources et travailler plus près des gens au lieu de s'isoler dans une tour d'ivoire pour le maintien de son prestige.

4. Les questions financières sont toujours à l'ordre du jour dans chacun des médias utilisés en formation à distance.

4.1 L'utilisation des moyens audio-visuels est souvent recommandée comme moyen auxiliaire au document écrit. L'on signale cependant que l'utilisation de ces médias comme auxiliaires augmente considérablement le coût total d'un programme. La préparation de ces programmes est coûteuse et exige une équipe de techniciens et de spécialistes en plus.

4.2 On envie un peu les universités dont les ressources sont plus généreuses. En général, le mode de financement prévu pour les universités leur permet un budget plus large.

4.3 Les possibilités de ressources financières pour les adultes sont plus limitées. Les allocations par étudiant de jour sont plus fortes que par étudiant du soir ou à distance. Pourtant, l'on signale que les étudiants adultes, à temps partiel, ont droit à l'enseignement eux aussi. Ils sont déjà productifs pour la société. Ils ont déjà prouvé leur rentabilité. Pourquoi cette discrimination?

3) L'ORDINATEUR

«PERMAMA» (1)
et
«L'INFORMATIQUE... C'EST PAS SORCIER»

Deux expériences d'enseignement à distance
Assisté par ordinateur

Jean Matte
Direction générale du développement pédagogique (M.E.Q.)

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage, l'enseignant est un codeur de l'information et l'étudiant un décodeur. Entre le codage et le décodage, il y a souvent des problèmes de communication inhérents à la personnalité de l'enseignant et aux techniques ou méthodes qu'il utilise.

A l'intérieur de ce processus, l'ordinateur, en tant que véhicule d'information, peut aider l'étudiant à décoder l'information d'une façon plus personnalisée. Et l'enseignant, au lieu d'être un simple transmetteur de connaissances, peut davantage jouer le rôle d'animateur, de support ou de personne-ressource. L'ordinateur est un outil de transmission de l'information, des connaissances; il a aussi des caractéristiques spéciales pour faire des simulations qui permettent de placer l'étudiant dans des situations fictives qui se rapprochent le plus possible de la réalité, il est aussi une source énorme d'emmaganisage de données qui seront accessibles à un grand nombre d'individus simultanément.

Dans ce sens, l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement, surtout dans le contexte de la formation à distance, présente des avantages bien particuliers. Les expériences PERMAMA et L'informatique... c'est pas sorcier sont deux exemples de cette utilisation.

1. PERMAMA (Perfectionnement des Maîtres en Mathématiques)

La première expérience est un cours de programmation en langage LOGO situé à l'intérieur d'un programme de baccalauréat d'enseignement en mathématiques offert aux enseignants par la Télé-Université (1972-79).

---

(1) L'atelier sur l'ordinateur, surtout en ce qui concerne la présentation de «Permama», devait être dirigé, tel qu'annoncé dans le programme original du colloque, par Monsieur Michel Arcouet, concepteur et directeur de cette expérience. Comme au dernier moment, Monsieur Arcouet ne pouvait se présenter au colloque, Monsieur Jean Matte a dû le remplacer pour diriger tout l'atelier.

Cette expérience d'enseignement, avec le support de l'ordinateur, a été vécue par un très grand nombre d'enseignants au Québec. À chaque session, à la demande de ceux-ci et en se basant sur le nombre d'inscriptions au cours, une quinzaine de centres (sur environ une centaine de disponibles à travers la province) étaient équipés de terminaux (genre téléscripteur) reliés par lignes téléphoniques à un ordinateur central (PDP.11) localisé à Montréal.

Les objectifs que poursuivait ce cours étaient de placer les enseignants dans une situation où ils apprendraient un langage de programmation à partir d'une réflexion sur leur propre fonctionnement cognitif.

L'approche était originale car, traditionnellement, un langage de programmation était plutôt appris pour lui-même. Le choix du LOGO a été fait en vertu de certaines caractéristiques inhérentes à ce langage. C'est un langage récursif dont la structure même est très près du fonctionnement intellectuel de l'apprenant. Il apparaissait donc intéressant d'exploiter cet aspect pour amener l'enseignant (étudiant) à faire une réflexion sur l'emploi de l'heuristique dans un processus d'apprentissage.

Aux niveaux de l'encadrement et de l'animation, on avait mis à la disposition des étudiants des documents écrits sur la programmation LOGO ainsi que des éléments d'information qui permettaient de découvrir, par l'heuristique, différentes techniques de résolution de problèmes. Chaque groupe d'étudiants (environ 25 par centre) avait ainsi la possibilité d'utiliser les services d'un animateur qui se trouvait sur place. Celui-ci avait un rôle de support tant au niveau matériel technique qu'au niveau des démarches pédagogiques.

L'animateur permettait de conserver un lien personnel entre la structure de la Télé-Université et l'apprenant.

Un autre élément de support non moins important était celui d'un service de dépannage téléphonique: l'étudiant qui travaille au terminal pouvait toujours recourir à l'assistance d'une personne du central à Montréal, tant pour les difficultés techniques que pour celles reliées au contenu véhiculé à l'intérieur du programme d'étude. Les étudiants avaient également la possibilité de communiquer avec l'opérateur-dépanneur ou de communiquer entre eux à l'aide du même système d'ordinateur. Ces communications, qui pouvaient se faire en temps réel ou en différé, permettaient une aide non négligeable entre individus.

Dans l'ensemble, on peut dire que ce programme d'enseignement a été déterminant aux niveaux de l'action et des effets que cela a pu poser chez les enseignants inscrits au cours: ceux-ci ont appris à utiliser un terminal, à démystifier l'ordinateur et à voir de quelles façons on pouvait l'utiliser pour faire passer un message d'ordre pédagogique.

2. «L'INFORMATIQUE... C'EST PAS SORCIER»

C'est en 1977 que la Télé-Université décidait d'utiliser le système PLATO comme média privilégié dans l'un des cours du certificat de premier cycle CHEM. Ce choix était justifié alors par diverses raisons:

- la relative facilité de médiatiser une leçon sur un tel système;
- la possibilité d'effectuer une gestion pédagogique à l'aide de ce système;
- l'accessibilité du réseau sur tout le territoire (ou presque) de la Télé-Université;
- l'utilisation facile des communications inter-terminaux.

C'est ainsi que naquit «L'informatique... c'est pas sorcier». L'intention générale de ce cours est de former des personnes conscientes et critiques vis-à-vis la technologie informatique.

Les objectifs poursuivis

Depuis une décennie environ, l'ordinateur prend de plus en plus de place dans nos moeurs et nos modes de communication. Le commun des mortels l'admire ou le maudit comme s'il possédait une vérité magique indépendante de l'homme qui l'a conçu et qui le programme. Il ne laisse cependant personne indifférent.

Le cours «L'informatique... c'est pas sorcier» poursuit donc un certain nombre d'objectifs susceptibles d'amener graduellement l'étudiant à se faire une idée plus exacte de l'importance de l'ordinateur dans la société. On pourrait formuler ces objectifs ainsi:

- faire acquérir une perception démystifiée de l'informatique en favorisant la recherche et la compréhension des relations existant entre l'humain, l'ordinateur, l'informatique et la téléinformatique;
- concrétiser la réflexion entreprise dans le cours par l'exécution d'activités à l'aide d'un ordinateur;
- faire le point sur les réflexions amorcées durant le cours et sur l'expérience prise au contact d'un ordinateur.

Le modèle pédagogique

Le cours est subdivisé en quatre parties imbriquées et complémentaires. La première présente à l'aide de textes (Document de base, Textes d'appoint et Guide de l'étudiant) les multiples influences de l'informatique sur les plans:

- sociologique:
  - on examine l'impact de la téléinformatique sur la société en général, et sur la société québécoise en particulier;

- on s'interroge sur la place occupée par l'homme dans cet environnement;

- on analyse les possibilités et les limites de l'outil comme prolongement et amplification de certaines facultés du cerveau;

- économique et industriel:

  - on présente la place occupée par l'informatique dans la structure économique et industrielle de la société moderne;

  - on identifie les types d'utilisation, les rapports de force, les perspectives d'avenir, etc.;

- humain, culturel et politique:

  - on constate les changements que cette technologie opère dans nos modes de vie;

  - on découvre les avantages et les inconvénients de l'échange d'information;

  - on expose les politiques gouvernementales sur la protection à apporter à la vie privée du citoyen.

La deuxième partie permet à l'étudiant de vivre une expérience enrichissante en utilisant un ordinateur. C'est par cette expérience que l'étudiant passe de la théorie à la pratique. On lui propose cinq types d'utilisation d'un ordinateur moderne. Cette proposition se concrétise en un index que l'étudiant peut parcourir à sa guise. Cet index permet de présenter l'ordinateur comme:

- un outil de communication,
- un calculateur puissant et rapide,
- un simulateur efficace,
- une banque de données inépuisable,
- un outil de création original par la programmation interactive.

La troisième partie est constituée de deux ateliers permettant à l'étudiant de compléter et d'enrichir sa réflexion personnelle par une réflexion collective. Un animateur a comme mandat de favoriser l'établissement de liens entre les lectures à domicile et le travail effectué au terminal.

La quatrième partie permet à l'étudiant de conserver une trace de ses activités dans un journal de bord. Celui-ci favorise une réflexion personnelle lors des activités à domicile et permet de consigner les faits significatifs de son expérience à l'ordinateur.

Un choix pertinent: PLATO

L'équipe pédagogique a dû initialement déterminer le système sur lequel les étudiants auraient à travailler. Ce choix se fit en fonction d'un certain nombre de critères, notamment ceux qu'imposent les contraintes de l'enseignement à distance.

- Encadrement des étudiants et suivi pédagogique;
- Facilité d'accès au système pour les étudiants;
- Fiabilité de l'équipement et des télé-communications.

L'équipe pédagogique a opté pour le système PLATO en tenant compte de certaines qualités pédagogiques que celui-ci offre:

- le respect du rythme d'apprentissage de chaque étudiant;
- la prise en charge du cheminement de l'étudiant par l'ordinateur lui-même;
- la possibilité de présenter à l'étudiant des séquences d'aide tout au long de son cheminement;
- la possibilité d'exploiter différentes démarches d'apprentissage:
  - l'enseignement tutorial,
  - la simulation,
  - la modélisation,
  - le dialogue,
  - la résolution de problème,
  - etc.;
- le dialogue homme-machine basé sur une communication qui intègre éventuellement divers médias d'enseignement:
  - le texte,
  - le microfilm,
  - la diapositive,
  - le graphique animé,
  - le vidéodisque,
  - le disque audio,
  - etc.;
- la facilité d'établir des communications inter-personnelles en temps réel ou en différé;
- un langage tutorial souple et efficace qui facilite la conception de la leçon et la gestion des apprentissages.

Une expérience concluante d'enseignement à distance

Depuis 1977, plus de 2 200 étudiants se sont inscrits au cours «L'informatique... c'est pas sorcier» et la majorité d'entre eux sont

heureux d'avoir pu cheminer sous la supervision de l'ordinateur. Plusieurs étudiants demandent à la Télé-Université de préparer d'autres cours du même type.

Cette expérience d'enseignement à distance assisté par ordinateur a permis à la Télé-Université d'acquérir une certaine expertise en ce domaine en créant un modèle pédagogique qui sait intégrer la technologie nouvelle, le support traditionnel de l'information: l'écrit et les techniques d'animation et d'encadrement pédagogiques. L'ordinateur n'aura sa place dans l'enseignement à distance qu'à la condition de s'intégrer, de façon harmonieuse, aux autres médias d'enseignement.

ATELIER SUR L'ORDINATEUR

Les réponses du conférencier aux questions qui lui sont posées relativement à certains points très spécifiques aux deux expériences présentées, sont regroupées ici par thèmes.

PERMANA

1. La spécialisation des animateurs de ce programme d'enseignement:

   Il n'était pas toujours possible d'utiliser des animateurs spécialisés dans la matière enseignée. Ce cours ayant été offert à un moment où l'informatique ne faisait que débuter et surtout dans les régions éloignées (Gaspésie ou Abitibi, etc.) il était difficile de trouver des personnes ressources sur place qui soient vraiment des spécialistes du contenu. Toutefois, la Télé-Université avait prévu des sessions de formation (de 3 à 5 jours) des animateurs afin de permettre à ces derniers d'avoir un minimum de préparation pour intervenir d'une façon efficace auprès des étudiants. Et l'on essayait aussi de recruter des personnes ayant des intérêts et des aptitudes pour l'informatique.

2. Le mode d'utilisation de l'ordinateur dans ce cours:

   L'ordinateur était utilisé comme outil pour vérifier les notions, les techniques enseignées dans le document écrit, à l'aide d'une démarche bien planifiée et structurée. Les étudiants exerçaient les programmes qu'ils avaient mis au point sur papier. Ce n'était donc pas de l'enseignement assisté par ordinateur proprement dit mais des exercices pratiques permettant de mieux apprendre le langage LOGO.

3. La démarche de l'étudiant:

   Comme tout enseignement à distance, l'étudiant avait une certaine latitude dans ses démarches. Les seules restrictions étaient le temps d'utilisation du terminal. Étant donné le nombre d'étudiants, leur temps de disponibilité et celui du terminal, chaque étudiant devait respecter un temps minimal de base par semaine sauf pendant les périodes libres où l'on fonctionnait par réservation.

   Au niveau de sa démarche personnelle, l'étudiant était orienté par les documents écrits qui supportaient le cours. Mais il avait la possibilité de choisir parmi les activités proposées celles qui lui convenaient. Il pouvait aussi proposer une démarche qu'il aurait aimé explorer.

Cependant, l'expérience a démontré que la plupart des étudiants suivaient le cheminement proposé dans les documents écrits de support.

4. L'évaluation du taux de satisfaction chez les étudiants:

L'évaluation de l'étudiant était basée en partie sur ses réalisations de programmation mais également sur la rédaction d'un journal de bord dans lequel l'étudiant avait à retracer son évolution, tant au niveau intellectuel qu'au niveau des démarches suivies dans l'acquisition du langage LOGO.

Quant au taux de satisfaction, les enseignants semblaient très emballés de pouvoir utiliser un ordinateur, surtout dans un mode interactif: l'interaction entre l'usager et la machine est un aspect très important. Une manifestation évidente de ce haut degré de motivation était le taux élevé de leur participation aux activités sur le terminal par rapport au temps prévu et aussi en comparaison avec le nombre d'heures consacrées généralement à un cours traditionnel. Et l'on peut dire qu'une des raisons de cette grande motivation était la sensation après quelques secondes, de pouvoir maîtriser l'ordinateur, un appareil qui semblait si mystérieux au départ.

«L'INFORMATIQUE... C'EST PAS SORCIER»

1. L'utilisation des terminaux par les étudiants:

En général, les terminaux sont placés soit dans les locaux de l'Université du Québec ou de ses constituantes, soit dans les locaux rendus disponibles par certaines commissions scolaires.

Normalement, le temps d'utilisation des terminaux pour les étudiants est de 17 heures à minuit. Chaque étudiant a droit à trois (3) heures par semaine et il peut choisir son temps à l'intérieur d'un horaire informatisé dont les réservations sont gérées par PLATO. Cependant, on encourage les étudiants à se regrouper par deux pour travailler au terminal afin qu'ils puissent s'entraider dans l'apprentissage du contenu ou dans l'utilisation technique de l'appareil. Ainsi, théoriquement, chaque étudiant a droit seulement à une heure et demie par semaine pour travailler activement sur le terminal.

Afin de permettre à deux groupes d'étudiants (20-25 par groupe) d'avoir accès à un même terminal, on a dû, à l'intérieur d'un cours, procéder par alternance, des périodes d'utilisation de trois (3) semaines obligatoires et trois (3) semaines facultatives pour chaque groupe. Pendant que le premier groupe travaille au terminal, l'autre met surtout l'accent sur le travail à domicile (lecture, devoir écrit, etc.).

2. L'exploration des possibilités du système PLATO:

Au niveau des simulations, on utilise les programmes existants de la banque de PLATO. Par contre, tout ce qui concerne les logiciels pour les communications inter-étudiants, les réservations de temps, l'utilisation du calculateur et de la banque de données les activités de programmation en langage BASIC, etc. a été développé au Québec par la Télé-Université.

Pour la programmation BASIC sur PLATO (qui, normalement, fonctionne avec le langage Tutor), on utilise un simulateur sur ce système qui présente des mises en situation permettant à l'étudiant de faire des exercices avec des éléments de base du langage BASIC. Les limites dues au simulateur (au lieu d'un compilateur) sont considérables, mais l'objectif du cours est surtout de présenter aux étudiants une introduction à un langage de programmation, tel que fixé pour toute autre possibilité de l'ordinateur. Une fois initié, l'étudiant devrait se diriger vers des cours plus spécialisés en programmation BASIC, APL ou FORTRAN, etc.

3. Le transfert PLATO - TÉLIDON:

Actuellement, l'usager de Télidon ne peut pas encore utiliser ce cours. Mais éventuellement, un interface serait créé pour permettre de faire le lien entre les systèmes Télidon et PLATO. Un tel transfert est technologiquement faisable; si l'on ne l'a pas encore réalisé, c'est seulement une question d'ordre matériel.

4) L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DE LA TÉLÉVISION

Raymond Paquin, Université du Québec à Trois-Rivières

NOTE PRÉLIMINAIRE

Parler de l'utilisation pédagogique de la télévision à l'intérieur d'un colloque sur la formation à distance paraîtrait assez triste dans un style de conférence classique.

Je vais vous proposer plutôt le cheminement suivant:

- 1° partie: Une présentation intitulée: Où en sommes-nous (document télévisé de 18 minutes, accompagné de quelques questions compiémentaires).

- 2° partie: Je vais examiner avec vous certaines questions qui vous sont sans doute connues, concernant l'utilisation de la télévision dans l'enseignement.

Ce sont quelques considérations psycho-pédagogiques qui m'apparaissent pertinentes, voire même fondamentales. Je pense devoir les rappeler.

L'attention, l'intérêt, la recherche et l'utilisation pratique de la télévision dans l'enseignement me permettent de retenir quelques éléments prescriptifs que je propose à votre réflexion.

Mais bien entendu, il y en a beaucoup d'autres et je vais essayer avec vous de les mettre aussi en évidence.

CONSIDÉRATIONS PSYCHO-PÉDAGOGIQUES

La télévision s'insère parmi les formules de pédagogie «compensatoire» (considérée dans un sens positif, lorsqu'elle est utilisée dans des modèles précis ou des cadres théoriques structurés adéquatement.

Le fonctionnement par intuition, c'est-à-dire la réalisation et l'utilisation de documents télévisuels basés sur un sentiment plus ou moins clair de ce qu'on peut vérifier, semble révolu. Nous entrons dans une ère où nous connaissons, suite à un très grand nombre de recherches et d'expériences, des paramètres ou des indicateurs qui tiennent compte d'abord de l'apprentissage.

Aussi, le glissement de la télévision et de la production télévisée de l'état «sacralisé» à un état démystifié, i.e. accessible à une grande quantité d'individus suite aux progès techniques de l'industrie dans ce domaine, permet de passer au-delà de la production de masse et de

répondre ainsi à des objectifs précis de formation dans des coûts relativement abordables. C'est la télévision de "l'underground".

Intérêt, efficacité et coûts seraient les trois paramètres satisfaisants et intéressants à traiter devant un public particulièrement voué à des tâches administratives.

Cependant, je ne m'adresse pas d'abord à des administrateurs, mais à des éducateurs intéressés à l'utilisation de la télévision dans la formation à distance ou en circuit fermé.

Je ne vais pas vous parler de toute une littérature et d'une liste d'expériences qui concernent ces questions, je passerai à certaines interrogations qui exigent une réponse. Vous y trouverez là quelques indicateurs de base relativement à la planification, au développement et à l'utilisation de matériel d'enseignement télévisuel.

1. LES GRANDES CATÉGORIES DE DOCUMENTS

L'utilisation courante de la télévision dans l'enseignement, depuis les dix dernières années environ, nous permet de classifier le matériel télévisuel en trois catégories suivant la stratégie d'enseignement exploitée:

A. Le premier type: le document déclencheur.

Ce matériel d'enseignement sert de support à l'enseignement, i.e. favorise l'apprentissage en faisant appel à un événement. Le maître l'intègre à sa formule pédagogique afin de stimuler l'apprentissage.

B. Le second type: le document programmeur.

Conçu généralement pour l'auto-apprentissage, ce document accompagné d'un imprimé est utilisé fréquemment dans la formation à distance.

Ce document s'insère parmi un ensemble du même type pour constituer un programme.

C. Le troisième type: le document synthétiseur.

Très voisin du premier type de document quant à son utilisation, il favorise le rappel.

Peu importe la conception du document, ces trois catégories semblent suffisamment englobantes pour intégrer les divers matériaux d'enseignement télévisuel.

Mais au delà de cette classification, un certain nombre de considérations particulières, que j'appelle «indicateurs», font l'objet

d'interrogations, à mon avis, lorsque nous abordons le thème de «l'utilisation pédagogique de la télévision», et particulièrement dans la formation à distance.

Ces considérations touchent directement les aspects de la planification, du développement et de l'utilisation du matériel d'enseignement en question.

2. QUELQUES INDICATEURS

2.1 Comment apprennent les adultes (jeunes adultes et moins jeunes) et de quels facteurs doivent tenir compte les réalisateurs-éducateurs d'émissions télévisées pour que leur enseignement trouve un écho auprès de ces téléspectateurs?

John Locke disait: «Apprendre, c'est vivre des expériences et réfléchir sur ces expériences» (1687).

Les définitions de l'apprentissage sont devenues beaucoup plus sophistiquées, mais nous trouvons un certain concensus autour «d'un état de changement, provoqué par un incident essentiel».

Et cet «incident essentiel» est précédé de certains événements qui conduisent à l'acte d'apprentissage.

Ainsi l'événement, l'expérience ou le vécu génèrent le processus d'apprentissage.

Les conditions d'études et d'apprentissage des adultes sont subjectivement et objectivement différentes de celles qu'on observe chez les enfants et les adolescents. Le fait d'apprendre chez l'adulte n'est pas seulement un processus d'acquisition de connaissances, mais aussi un processus social. L'éducation des enfants et des adolescents est obligatoire; chez l'adulte elle est volontaire et dépourvue de tout caractère officiel.

Par conséquent, le réalisateur-éducateur et le planificateur de l'enseignement doivent rechercher des événements appropriés, motivants et incitatifs, car le contexte de l'apprentissage chez l'adulte est soumis à une motivation très spécifique. Cette dimension est trop facilement omise et nous pouvons constater là un des facteurs de l'abandon dans l'éducation des adultes et la formation à distance.

La télévision est un moyen privilégié qui permet de structurer et de présenter des conditions favorables à la motivation.

Un enseignement télévisé bien planifié et porteur d'événements propices à l'apprentissage permet de créer une ambiance éducologique avantageuse au développement personnel de celui-qui-apprend et de le motiver pour de nouveaux défis.

2.2 Le second indicateur porte sur l'attention à susciter chez celui-qui-apprend. C'est la seconde interrogation.

Que se passe-t-il chez un individu lorsque sa curiosité est piquée? Lorsque son attention est éveillée par la présentation d'éléments de surprise et de nouveauté?

La réaction peut être enregistrée systématiquement. Par exemple, son rythme cardiaque est souvent modifié; nous pouvons observer la contraction de l'iris; des gestes nerveux apparaissent, etc. Ces indices nous renseignent sur son état de vigilance. On parle d'excitation.

Plus l'émission est porteuse de nouveauté, plus grande sera l'excitation. Toutefois, il y a des limites quantitatives à l'intérêt et à la curiosité dont un apprenant fera preuve en réaction à une présentation. Une trop grande innovation déclenche l'inquiétude et l'hostilité.

Par contre, si le degré de nouveauté est trop bas, c'est-à-dire si l'excitation est insuffisante, l'individu réagit par l'ennui.

Un degré moyen d'excitation engendre le niveau le plus élevé de perception de l'information et crée les meilleurs conditions d'apprentissage. D'ailleurs, les télespectateurs préfèrent un mélange de choses familières et nouvelles. Cela donne un degré intermédiaire d'excitation favorable à une capacité maximale d'apprentissage (Jörg 1978).

La «charge» des événements d'apprentissage doit être proportionnelle aux possibilités de la réaction émotionnelle de l'apprenant.

Ici, vous cernez toute la dimension liée à la connaissance de la clientèle.

2.3 Un autre indicateur à considérer, ou interrogation, porte plus spécifiquement sur l'approche stratégique dans le développement des émissions éducatives.

Comment doit apparaître la transparence d'une certaine solidarité entre maître et élève?

L'enseignement télévisé orienté vers un auto-apprentissage ne peut s'effectuer dans un système autoritaire faisant de l'étudiant un objet et non un partenaire qui a le droit, le devoir et la possibilité d'organiser lui-même son apprentissage.

Un problème majeur de l'enseignement télévisé fut clairement identifié dès les premières études approfondies, c'était un problème de communication à sens unique (Keogh 1970). Il faut s'efforcer de concrétiser cette notion d'association entre le maître et l'élève en utilisant divers procédés de communication; la planification du contenu doit laisser une place importante à l'échange entre le maître et l'étudiant, ceci en posant des questions et en invitant l'étudiant à y répondre immédiatement; en le dirigeant vers tel graphique ou tableau dans un document d'accompagnement prévu à cette fin; en le tutoyant de manière à ce qu'il se considère identifié; en organisant à

l'occasion des rencontres; en complétant le modèle d'enseignement à distance d'une ligne téléphonique, etc.

C'est ce jeu «interactif» entre deux individus que doit exploiter le réalisateur-éducateur. Ce type de fonctionnement développera une certaine sécurité émotionnelle favorable à l'apprentissage.

2.4 Un autre indicateur important porte sur l'utilisation de médias complémentaires.

Nous constatons fréquemment le recours à une formule multi-média dans les institutions spécialisées en formation à distance. Il est plutôt exceptionnel qu'on fasse appel au vidéo strictement pour diffuser un contenu scientifique, auquel on accorde des crédits (collégiaux ou universitaires).

L'imprimé semble un matériel complémentaire essentiel dans l'enseignement télévisé (Lavin 1971).

Que se passe-t-il chez le téléspectateur après une présentation télévisée?

La mémorisation de certaines images chocs influencent son comportement à court terme ou à moyen terme.

Le commentaire qui accompagne le visuel porte ses effets suivant qu'il a orienté directement ou indirectement le télespectateur.

Cependant, l'information n'est pas retenue intégralement (Jörg 1978).

Bien entendu, le niveau d'éducation du public-cible atténue certains effets, ou bien, au contraire, alimente la portée du document diffusé. Aussi, la stratégie d'exploration de l'image télévisée est généralement proportionnelle, au niveau d'éducation (W. Wolf, 1971). C'est là que le langage sonore (texte) peut servir à la perception (Cooper 1974).

Mais, nous observons fréquemment que l'individu retient un événement d'une façon globale et, à l'intérieur de cet événement, il garde en mémoire une séquence rapide ou une partie du message.

Le contexte de l'enseignement assisté de la télévision fait appel à d'autres ressources qu'une simple diffusion, parce que l'individu a besoin d'un matériel de référence adéquat et il est ainsi sécurisé dans sa démarche personnelle.

L'imprimé peut être conçu comme ce matériel complémentaire s'insérant dans la stratégie d'enseignement. L'étudiant peut y trouver les objectifs d'apprentissage, des exercices, des extraits de textes divers, des tableaux ou des graphiques, des tests de performance, une bibliographie, etc.

2.5 Un choix judicieux de personnes-ressources. C'est un indicateur que l'on doit prendre en considération particulièrement dans les institutions éducatives.

Il semble clair que les idées traditionnelles sur l'enseignement par la télévision doivent être remises en question, réexaminées. Dans ce domaine, certains éducateurs doivent devenir des professionnels de la télédiffusion et vice-versa. L'inverse est évidemment plus facile.

Il est clair que le modèle de «Sesame Street» a produit des effets intéressants dans nos milieux, de même que la télévision de «l'underground» a fourni des retombées importantes. La meilleure télévision est celle où se reflètent l'engagement, l'enthousiasme et le désir de transmettre un message.

Le talent et l'habileté du réalisateur ne suffisent pas et nous pouvons tous en voir les tristes résultats lorsque les autres éléments font défaut. Les responsables des programmes, les planificateurs de l'enseignement, les chercheurs, les professeurs-animateurs, les techniciens, les réalisateurs-éducateurs ont tous besoin de cette étincelle vitale d'intérêt.

Mais les éducateurs et les maîtres doivent prendre la place qui leur revient dans l'équipe de production de documents d'enseignement. Il n'est pas exagéré d'affirmer qu'un très grand nombre d'administrateurs et de techniciens se sont emparés de ce moyen de diffusion avec des objectifs bien étrangers à l'éducation.

Le professeur-animateur tient une place prépondérante au milieu d'une équipe de production; non seulement il doit maîtriser parfaitement un contenu scientifique, mais posséder les habiletés d'un communicateur sur le petit écran. Un choix judicieux de personnes-ressources s'impose, car la bonne volonté ne suffit pas dans ce domaine.

CONCLUSION

Le contexte économique actuel nous obligera à une plus grande rationalité.

Probalement que les expériences passées, très coûteuses dans bien des cas, nous guideront vers plus de sagesse dans l'utilisation de la télévision à des fins de formation et de perfectionnement.

Je souhaite que ces quelques réflexions alimenteront votre réflexion et consolideront votre confiance dans un média dont on a très peu exploité les possibilités dans l'enseignement et dans l'économie des déplacements physiques à des fins éducatives.

DISCUSSIONS ET COMMENTAIRES EN ATELIER

1. Certaines considérations générales ont été énoncées. Lorsque l'on parle d'enseignement par média, y compris la télévision, il ne faut pas avoir le média comme objectif mais bien se fixer un objectif précis d'enseignement. On ne se sert pas des médias pour s'amuser avec un jouet. On souligne comme exemple l'utilisation du réseau-vidéo de l'université du Québec que l'on dit mal utilisé. Il faut noter cependant en réponse que le réseau-vidéo ne sert pas à une production mais est un moyen de communication bidirectionnelle.

   Il est également relevé que la télévision n'est pas toujours un moyen nécessaire. Si l'écrit ou la radio répondent bien aux attentes, il est préférable d'utiliser ces médias moins coûteux. Le choix de l'un ou l'autre média dépend du but à atteindre, de la discipline à enseigner, du besoin de concrétisation nécessaire. La télévision peut servir par exemple à marquer les étapes. Il suffit souvent d'un seul document et ce serait alors mal l'utiliser que de produire une série.

   De plus en plus, on fera appel à des productions multi-médias, combinant les avantages de chacun. Si les médias possèdent beaucoup de possibilités, l'important est de savoir les utiliser pédagogiquement et à bon escient.

   Certaines institutions l'ont utilisé beaucoup au début pour s'apercevoir qu'on a investi beaucoup d'argent et d'énergie, beaucoup trop d'ailleurs pour les résultats obtenus. On se contente aujourd'hui de produire des documents exportables seulement.

2. Il est noté lors de ces discussions que la production de documents télévisuels doit suivre certains principes:

2.1 Il faut songer à ne produire que des documents de qualité. Des produits qui seraient trop faciles et sans qualité pédagogique sont généralement mauvais et suscitent un intérêt moindre qui peut conduire rapidement à l'abandon.

2.2 Il faudrait produire, affirment certains, des documents simples qui répondent à un besoin précis et qui s'adressent à une clientèle la plus large possible. Ces documents doivent être faits rapidement et sans coût excessif.

   On pourrait également songer à des documents qui s'adressent à des groupes bien déterminés et où pourrait jouer favorablement le phénomène d'identification.

2.3 Il est souvent utile de se servir de la télévision pour produire et diffuser des documents déclencheurs. Ce n'est pas alors un cours en soi et l'utilisation de la télévision devient une aide facultative.

3. L'utilisation de la télévision pose cependant certaines questions et soulève certains problèmes.

3.1 Il n'est pas certain que les documents produits soient toujours auto-suffisants surtout lorsque l'on s'adresse aux milieux populaires. Il semble nécessaire de conserver des documents d'accompagnement. Par ailleurs, la télévision motiverait davantage que l'écrit ou la radio seuls et les abandons seraient alors moins nombreux. La télévision serait une très bonne façon de suivre un cours et apporterait une motivation supérieure. Il s'agit d'un bon moyen de maintenir la matière à jour, de ne pas laisser s'accumuler les retards en obligeant à l'écoute à des jours et heures fixes. On peut compléter par des rencontres de groupe.

3.2 La formation de l'équipe professorale à l'utilisation des médias, en particulier la télévision, n'est pas une mince tâche. Il est facile de recruter des spécialistes d'une discipline. Il est plus difficile de sélectionner des professeurs qui connaissent vraiment les stratégies d'enseignement. Il devient encore plus ardu de trouver parmi les précédents des spécialistes de l'utilisation des médias.

3.3 On risque facilement le gaspillage de temps et d'argent si l'on produit et diffuse des documents destinés à un groupe restreint en se servant de l'antenne qui est un moyen d'atteindre les masses. Cela deviendrait acceptable seulement si l'intérêt est général. Il est bien certain qu'il n'est pas nécessaire d'être inscrit officiellement à un cours télévisé pour y trouver intérêt et en tirer profit. De formel, le document éducatif peut devenir de l'éducation informelle.

3.4 Enfin, les coûts de production d'un document télévisé rendent de plus en plus prohibitif l'usage de ce média. Les budgets actuels et futurs seront de plus en plus restreints. Il faudra donc se tourner davantage, si l'on veut continuer, vers une formule de type coopérative qui favorise le partage et l'utilisation maximale des ressources humaines et financières.

L'Open University met deux ans à produire un cours qui sera utilisé huit ans avec de légères retouches. Pourquoi ne mettrions-nous pas toutes nos ressources en commun? Il ne faut pas songer enfin à des cours complexes. Il faut faire simple et développer une tolérance pour les cours-maisons. Mais ces cours auront-ils la même valeur éducative, et sauront-ils motiver?

4. Il reste de longues recherches à mener pour développer une pédagogie de la télévision en formation. Que se passe-t-il chez l'étudiant? Quel genre de cours a-t-il besoin?

Il y a beaucoup de progès à faire sur la façon d'utiliser la télévision en enseignement.

5) LE MULTI-MÉDIA

Tony Bates
Institute of Educational Technology, Open University

Dans l'établissement d'un système de formation à distance, surtout en ce qui concerne l'utilisation et le choix des médias, il faudrait distinguer la planification de ce système de son opération. Il s'agit de deux types de décisions reliées mais bien différentes.

Dans cette présentation, j'aborderai surtout la question du choix des médias dans la planification d'un projet ou d'un système.

Lorsque l'on désire planifier un système de formation à distance, je crois qu'il faut se poser quatre questions fondamentales:

1. Pourquoi la formation à distance et quels en sont les principaux objectifs?

2. Quel est le public-cible?

3. Est-ce un projet ou un système?

4. Qui le fera? (organisme, source de financement, etc...)

Le choix des médias à utiliser découlera des réponses à ces questions.

- Pourquoi la formation à distance?

  Les raisons qui justifient l'emploi de la formation à distance sont multiples. Toutefois, l'objectif principal fixé par un contexte particulier devrait déterminer le choix des médias. Par exemple, dans un cas où l'on décide de recourir à la formation à distance pour atteindre un très grand public-cible, l'utilisation de l'enseignement traditionnel y serait trop onéreuse. On pourrait alors utiliser les émissions de télévision. Bien que celles-ci coûtent cher à produire, elles permettent de rejoindre des masses à moindre coût que les autres médias.

  Si l'on voulait faire de la formation à distance un moyen de suppléance des enseignants pour rejoindre une clientèle très spécifique ou très dispersée dans des régions rurales, il serait plus avantageux d'employer des moyens moins chers en terme de coût de production et de distribution, tels l'imprimé et les bandes sonores. Il est donc important de bien connaître les buts. Plus ceux-ci sont divers, plus les médias devront être variés.

- Quel est le public-cible?

Le public-cible est probablement le facteur le plus important qui aide à déterminer le choix des médias. Quelle que soit la valeur technique et pédagogique du média utilisé et du produit fini, on ne peut parler de réussite de la formation à distance si la clientèle visée n'est pas atteinte.

Les étudiants apprendront-ils essentiellement en ville ou à la campagne? Individuellement, chez eux ou en groupes? Quels médias possèdent-ils? Quelle est leur formation antérieure? À quelle classe sociale appartiennent-ils? Quels médias doit-on utiliser pour atteindre telles catégories de gens? La réponse est différente pour chaque public-cible, et il est essentiel de le définir avant de choisir un média. Si le public-cible est diversifié, divers médias seront requis.

- Projet ou système?

Un projet a une durée limitée (deux à trois ans), les buts sont limités, le public-cible clairement défini. Un système, quant à lui, a une durée de vie indéterminée, les buts sont plus généraux et plus divers. On a pu voir que la plupart des organismes d'enseignement à distance ont besoin de recourir à d'autres organismes de diffusion pour la transmission des émissions télévisées ou radiophoniques. Cependant, il arrive que ces organismes sont souvent disposés à établir des ententes concernant le temps et les horaires de diffusion des émissions pour des projets de durée assez restreinte (2 à 3 ans) alors qu'ils sont plus réticents à faire des engagements pour de plus longs termes. Mais un système comme l'Open University a besoin de diffuser les émissions d'un même programme à des heures régulières pendant toute la durée d'un cours qui, parfois, peut s'échelonner sur plus de huit (8) ans.

Ainsi, pour savoir quels médias utiliser, faudrait-il considérer cet aspect dès la création d'un projet ou d'un système. À ce niveau, la différence est grande entre un projet, un projet pilote et un système.

- Qui le fera?

Quel organisme aura la responsabilité du fonctionnement du projet ou du système? D'où viennent les ressources humaines et financières? Les réponses aux questions concernant les aspects structural et financier d'un système de formation à distance sont aussi en général, une réponse à la question de sélection des médias. Par exemple, si un système national de télévision fournit les ressources, le média principal serait alors la télévision, et les autres médias seraient secondaires ou complémentaires. Par contre, un organisme classique

a plus tendance à utiliser des médias mieux connus, plus souples, tel l'écrit.

Il existe, en terme de structure, deux moyens pour faciliter la gestion des médias. On peut créer un système multi-média totalement nouveau, comme celui de l'Open University, où tous les médias sont utilisés. Cette formule demande de grands investissements, beaucoup de ressources et d'interventions (manoeuvres) politiques.

Mais on peut aussi créer un système coopératif comme l'Institut de formation à distance en Norvège. Cet organisme, financé par le gouvernement, détermine les priorités parmi les projets, les adapte aux besoins des organismes qui en font la demande, trouve des associés pour travailler en équipe sur ces projets spécifiques. Et les médias sont choisis d'après chaque projet.

En général, il est inévitable que la question de choix des médias soit reliée aux décisions sur la structure de l'organisation, aux coûts et à la nature du public-cible. Et ces aspects sont prioritaires pour l'utilisation pédagogique des médias. Il existe des occasions où, pour des raisons pédagogiques, on pourrait utiliser certains médias plutôt que d'autres; normalement, on peut enseigner ou apprendre la même chose par des moyens différents: télévision, imprimé, radio, face-à-face, etc...

En formation à distance, il est essentiel de livrer le contenu didactique sans délai à toute la clientèle. Le média choisi, à l'intérieur des contraintes économiques et structurelles du système, doit donc d'abord satisfaire cette exigence. Ensuite, on pourrait décider comment l'utiliser.

L'expérience et la compétence du personnel composant l'équipe de travail dans un système multi-média (professeurs, réalisateurs de radio et de télévision, etc.) sont aussi des facteurs déterminants pour l'utilisation des médias. Les «professeurs» de l'équipe de travail de l'Open University travaillent mieux avec l'écrit car celui-ci est le média qu'ils connaissent le mieux, puisqu'ils ont eux-mêmes étudier à l'aide de l'écrit.

Ainsi, pour prendre des décisions concernant l'utilisation d'un média, on ne peut se fier à un modèle prédéterminé comme une table d'algorithmes, compte-tenu du nombre de variables qui peuvent entrer en ligne de compte. On doit surtout considérer l'expérience de ceux qui font le design du cours.

PÉRIODE DE QUESTIONS

Les réponses de Monsieur Tony Bates aux questions qui lui ont été posées par les participants de cet atelier sont regroupées ici par thèmes.

1. L'utilisation de la télévision à l'Open University.

A l'Open University, on a actuellement 35 heures de diffusion par semaine. Autrefois, les étudiants pouvaient voir la même émission deux fois par semaine, tandis qu'aujourd'hui, la plupart des cours télévisés ne sont présentés qu'une seule fois. Et cela pose des problèmes, car il est difficile de choisir une heure de diffusion qui convient aux horaires de travail de la majorité des étudiants. Pour cette raison, les équipes pédagogiques utilisent moins ce médium. On a aussi beaucoup plus de cours qui s'ajoutent à la programmation. Il fallait donc réduire le nombre d'émissions pour chaque cours car le temps total de diffusion est limité.

D'autre part, l'Open University dispense aussi des cours à des populations très restreintes. Par exemple, parmi près de 200 cours, certains s'adressent seulement à 100 étudiants. On ne peut donc utiliser le réseau de télévision national pour un si petit nombre.

Par contre, récemment, un système de vidéo-cassettes a été établi. Les étudiants peuvent se procurer une copie d'une émission sur vidéo-cassette en se rendant à un centre local ou en écrivant à l'université. Cette formule est utilisée seulement pour des petits nombres d'étudiants.

2. Le travail en équipe sur la production des cours télévisés.

Pour produire un cours télévisé, les professeurs ont d'abord deux à trois semaines pour étudier individuellement les objectifs et le contenu du cours. Puis, ils se réunissent pour se concerter. Ils discutent ensuite avec les réalisateurs de télévision de la BBC de ce qu'ils veulent faire. L'équipe décide ainsi au début de la conception du cours du rôle que jouera la télévision dans le cours; elle devra ensuite aller chercher les ressources qui correspondent à ce design. Et même si le travail se fait en étroite collaboration entre l'équipe de conception et celle de production, le design spécifique de chaque émission est la responsabilité du réalisateur.

3. L'évaluation des médias à l'Open University.

Initialement, les recherches à l'Open University ont été surtout centrées sur la télévision et la radio.

Mais, au cours des années, on trouve de plus en plus de nouveaux médias et il devient de plus en plus difficile de décider vers quel média orienter les recherches. Cependant, nous utilisons toujours la télévision, en changeant un peu les méthodes. Nous portons beaucoup d'intérêt aux effets de la télévision sur la pensée car nous croyons que le processus de pensée est différent quand il est alimenté par une émission de télévision plutôt que par un texte. Actuellement, il est encore difficile de définir cette différence, mais il semble que, selon le cas, le processus de pensée serait plus stimulé par l'écrit ou par la télévision.

4. L'effet de l'aspect nouveauté d'un média sur la motivation de l'étudiant.

A l'Open University, on a pu constater qu'il y a une résistance de la part des étudiants à utiliser les nouveaux médias. Par exemple, la télévision n'est pas considérée par les étudiants comme un moyen d'apprentissage sérieux et plusieurs d'entre eux perçoivent les émissions éducatives comme les émissions régulières.

Pour pallier aux problèmes que les étudiants peuvent éprouver avec les émissions télévisées, on a créé une trousse composée d'un vidéo-cassette et d'un manuel. La cassette illustre différents exemples d'utilisation de la télévision à l'Open University. Le manuel propose aux étudiants des exercices à faire à partir de ces exemples. D'autre part, on a aussi créé des émissions spéciales à l'intention des tuteurs afin qu'ils puissent montrer aux étudiants comment apprendre par la télévision. On a pu remarquer une grande évolution dans l'attitude des étudiants qui sont ainsi préparés à voir la télévision comme moyen de formation.

6) LA TÉLÉMATIQUE

Jean Matte, Ministère de l'Éducation du Québec
D.G.D.P.

INTRODUCTION

L'avènement de l'ordinateur, il y a de cela quelques décennies, a provoqué la création d'une nouvelle science qui a pour objet premier le traitement automatisé de l'information; c'est l'informatique. Les développements technologiques récents, tout particulièrement dans les domaines de la miniaturisation en électronique et des télécommunications, ont provoqué une mutation rapide de cette science encore jeune. La téléinformatique a fait éclater les notions d'espace et de temps inhérentes aux systèmes informatiques traditionnels en rendant l'information accessible à un plus grand nombre de personnes réparties sur de grands territoires.

Parallèlement à ces progrès techniques sont apparus deux concepts clés: celui de réseau et celui de système. Ils sont à la base de l'évolution foudroyante de la téléinformatique. Le réseau, c'est l'ensemble des moyens utilisés dont disposent les usagers dispersés sur un territoire donné, pour échanger de l'information dans un délai que l'on désire le plus court possible. L'élément de base le plus couramment employé est la ligne téléphonique multi-point. Mais le câble coaxial, la fibre optique et la transmission micro-onde sont des éléments qui prendront de plus en plus d'importance dans l'avenir. Le système est constitué, quant à lui, d'éléments très diversifiés et très complexes comme l'ordinateur central et ses unités périphériques, les mémoires de masse et les imprimantes, le réseau de télécommunication, et les équipements de l'usager, le terminal intelligent, le micro-ordinateur, le vidéodisque, etc. Tous ces équipements sophistiqués accompagnés d'un logiciel approprié, constituent les composantes d'un système synergique. De la société post-industrielle, on passe de plein pied à la société de l'information.

Plusieurs personnes ne font aucune distinction entre la téléinformatique et la télématique. Dans les deux cas, l'information est véhiculée par un réseau de télécommunication à l'intérieur d'un système informatique généralement interactif où l'usager communique avec l'ordinateur par l'intermédiaire d'un terminal, d'un poste de télé muni d'un clavier ou d'un micro-ordinateur. La distinction entre la téléinformatique et la télématique se situe, je dirais, au niveau du «formatage» de l'information. La téléinformatique traite des données brutes et les transfère d'un ordinateur à un autre ou permet une interaction entre un ordinateur et un usager spécialisé. Règle générale, la téléinformatique ne se préoccupe pas du degré de compréhension inhérente au message véhiculé. Elle limite son rôle à la transmission et au traitement des données provenant de sources dispersées.

La télématique apporte une nouvelle dimension à ce traitement et à ce transfert de données. C'est celle du message significatif. La télématique traite donc des données mais tient compte avant tout du message véhiculé

par celles-ci, en tentant de le faire passer dans toute son intégrité, en exploitant les points forts et en tenant compte des points faibles du système qui véhicule l'information. La télématique doit également dispenser un message adapté à l'usager pour qui il est destiné. La télématique doit véhiculer des messages issus de connaissances structurées, liés à des affichages graphiques pertinents et provenant de banques de données informatisées. La préparation de tels messages relève de la médiatique. Nous y reviendrons plus tard.

1. LES CARACTÉRISTIQUES DE LA TÉLÉMATIQUE

Nous venons de situer la télématique dans un contexte de développement. Il importe maintenant d'en présenter brièvement les caractéristiques essentielles afin de pouvoir tenter de dégager ses possibilités et ses limites.

1.1 Le réseau

La conception de nouvelles techniques de communication - lignes téléphoniques de toutes sortes, câble coaxial, fibre optique, micro-onde et satellite - sont autant de moyens pouvant permettre l'interconnexion d'ordinateurs de plus en plus puissants avec des ordinateurs périphériques ou des terminaux. Ce réseau est organisé en système puisqu'il établit un lien organique entre ses différentes composantes: ordinateurs périphériques, terminaux, etc., pouvant être situées en des lieux géographiques très éloignés les uns des autres.

Les terminaux reliés au réseau peuvent avoir accès aux banques d'informations disponibles sur le réseau.

1.2 La numérisation de l'information

L'information véhiculée sur le reseau est habituellement codée numériquement à l'aide de la convention ASCII (American Standard Code for Information Interchange). Chaque caractère alphanumérique et numérique est converti en représentation binaire. La transmission numérique est très fiable si on la compare aux transmissions audio ou vidéo qui sont sujettes aux bruits parasites. Diverses techniques ont été mises au point afin de détecter les erreurs de transmission; l'une des plus connues est sans doute celle introduisant un bit de parité.

1.3 L'image

L'usage de plus en plus fréquent de l'écran CRT (Cathode Ray Tube), avec les terminaux ou avec les micro-ordinateurs servant aux usagers qui veulent communiquer avec le réseau, ajoutent des caractéristiques intéressantes qui facilitent la transmission du message. Un tel écran peut afficher environ 24 lignes pouvant posséder jusqu'à 80 caractères lorsque les terminaux fonctionnent à basse résolution. En haute résolution, certains écrans possèdent

jusqu'à un quart de million de points adressables individuellement. L'adressage sélectif des points peut ainsi permettre de simuler le mouvement. La couleur est également une autre caractéristique susceptible de véhiculer un message.

1.4 Le contrôle d'appareil

Plusieurs terminaux ou micro-ordinateurs branchés au réseau peuvent contrôler divers appareils allant du synthétiseur audio au vidéodisque en passant par le projecteur à diapositives et le magnétoscope. La télématique peut donc devenir un lieu de convergence des médias en synchronisant leur utilisation à l'intérieur d'une démarche planifiée bien qu'individualisée.

1.5 L'interaction

Que l'usager relié au réseau utilise un terminal, un terminal intelligent ou un micro-ordinateur, il a dans tous les cas l'impression d'être le seul à communiquer avec l'ordinateur central.
C'est que celui-ci fonctionne en temps partagé. Ceci permet une communication bidirectionnelle en temps réel entre l'usager et l'ordinateur. A une action posée par un usager, l'ordinateur réagit avec un temps de réponse relativement court, tout dépendant du type de système sur lequel il travaille et souvent du degré d'encombrement de la mémoire centrale.

1.6 La banque de données

Que les données soient accessibles sur un écran ou sur papier, que l'on utilise la couleur ou les effets sonores, que l'on contrôle des appareils ou que l'on échange de l'information entre ordinateurs, toutes ces données sont composées des mêmes éléments binaires qui peuvent être traités en mémoire centrale et stockés généralement sur disques magnétiques. Peu importe leurs formes extérieures, les données sont toutes exprimées en code binaire lorsqu'elles sont traitées ou véhiculées par le système. C'est l'un des grands avantages de la télématique sur tous les autres médias.

1.7 Le logiciel

En télématique, le logiciel doit être conçu avec une double préoccupation, celle de transmettre un message en exploitant au maximum les caractéristiques de l'équipement employé tout en ayant un souci pédagogique et didactique qui permettra d'adapter le message à la clientèle à qui il est destiné. La mise au point de tels logiciels est effectuée par un médiatiseur, c'est-à-dire une personne spécialisée dans la conception et la mise au point de programmes véhiculant des informations destinées à une clientèle spécifique.

2. LES POSSIBILITÉS ET LES LIMITES DE LA TÉLÉMATIQUE

La télématique ne se limite pas au monde de l'enseignement. Elle a des ramifications dans l'industrie, dans le commerce, dans les télécommunications, etc. Nous nous bornerons cependant ici à une brève énumération des possibilités et des limites de cette science dans le cadre de son utilisation en formation à distance.

2.1 Le réseau

2.1.1 Possibilités:

- rapidité des communications;
- communications inter-usagers;
- accessibilité à l'ensemble des didacticiels;
- puissance de l'ordinateur central.

2.1.2 Limites:

- lenteur relative de certaines transmissions;
- problèmes de lignes de transmission.

2.2 La numérisation de l'information

2.2.1 Possibilités:

- traitement facile de l'information;
- fiabilité des transmissions numériques.

2.2.2 Limites:

- grand nombre d'informations élémentaires nécessaires pour définir une image graphique.

2.3 L'image

2.3.1 Possibilités:

- flexibilité des représentations (adressage sélectif des points);
- simulation du mouvement;
- couleur.

2.3.2 Limites:

- fatigue visuelle;
- faible définition de l'image.

2.4 Le contrôle d'appareils

2.4.1 Possibilités:

- grande diversité des appareils contrôlés;
- synchronisation du matériel périphérique par le didacticiel.

2.4.2 Limite:

- disponibilité de l'équipement.

2.5 L'interaction

2.5.1 Possibilités:

- dialogue facile entre l'usager et l'ordinateur;
- didacticiel plus attirant;
- motivation accrue à utiliser le système.

2.5.2 Limite:

- le nombre d'usagers employant simultanément le système peut affecter le temps de réponse.

2.6 La banque de données

2.6.1 Possibilités:

- accessibilité rapide à une quantité considérable d'informations;
- diversité des banques de données.

2.6.2 Limites:

- liaison obligatoire au réseau pour accéder aux banques de données;
- restrictions à l'accès de certaines banques de données.

2.7 Le logiciel

2.7.1 Possibilités:

- disponibilité d'un logiciel diversifié:
  - communication;
  - CAI (Computer Assisted Instruction);

- CMI (Computer Managed Instruction);

- etc.

- construction de logiciels adaptés à nos besoins;

- mise au point de logiciel à partir de n'importe quel terminal branché au réseau.

2.7.2 Limites:

- peu de logiciels en français et répondant à nos besoins;

- restriction à l'accès de certains logiciels.

3. L'INTÉGRATION DE LA TÉLÉMATIQUE DANS UN SYSTÈME DE FORMATION À DISTANCE

L'introduction de la télématique dans un système de formation à distance doit obligatoirement être une réponse à un besoin clairement identifié et explicitement manifesté par les principaux intervenants: les éducateurs et les étudiants. Ainsi, l'inquiétude manifestée par plusieurs à l'effet que la machine risque de supplanter l'enseignant deviendra un vestige du passé. En effet, les enseignants et les étudiants qui saisissent bien la portée d'une telle innovation en éducation voient en la télématique une alliée précieuse plutôt qu'une rivale à abattre. Il est important que le désir d'introduire cette nouvelle technologie provienne de la base afin de ne pas revivre, en éducation, le quasi fiasco que nous avons connu dans les écoles à l'ère des laboratoires de langue et de l'audio-visuel.

Il est important que l'enseignant, utilisateur de la télématique, apprivoise (comprenne et maîtrise) cette technologie et qu'il l'utilise d'une façon intégrée mais complémentaire à son action d'éducateur. Ils doivent se rappeler que la télématique est un outil parmi d'autres et que le principe méthodologique invitant à diversifier les démarches pédagogiques, est toujours valable même lorsqu'il utilise la technologie dans un système de formation à distance. Ceci amène l'enseignant à redéfinir son rôle d'éducateur en agissant davantage en animateur et personne-ressource plutôt qu'en dispensateur de connaissances.

En plus d'un changement d'attitude des intervenants en éducation, l'intégration de la télématique dans un système de formation à distance doit s'effectuer en utilisant un logiciel bien adapté à la clientèle à qui il s'adresse. Ceci est un élément indispensable au succès de cette intégration. Il ne suffit pas d'utiliser un logiciel portant sur un sujet donné pour s'assurer de la qualité des apprentissages chez l'étudiant. Le logiciel doit posséder des caractéristiques bien précises tant sur les plans pédagogique et didactique que sur le plan méthodologique. Ainsi, on fera généralement une grave erreur en voulant confier la conception et la médiatisation de didacticiels à des informaticiens spécialisés dont la

formation et les préoccupations sont davantage d'ordre administratif. Le médiatisateur doit avoir une formation entre autre en pédagogie, en didactique, en communication et en programmation.

La télématique, comme outil d'enseignement, devrait permettre l'accès à deux types de logiciels: l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) et la gestion pédagogique des apprentissages (GPA), connus en anglais respectivement sous les sigles de CAI et de CMI.

L'enseignement assisté par ordinateur (EAO) est formé de didacticiels qui ont pour but de livrer un message à l'étudiant en utilisant des techniques d'enseignement tutoriel, d'exercices répétés, de simulation, de modélisation, etc., tout en favorisant le plus possible l'interaction homme-machine. Les caractéristiques que devraient posséder ces didacticiels seront précisées à la section suivante.

La gestion pédagogique des apprentissages (GPA) se distingue nettement de la gestion administrative et il serait souhaitable de toujours faire une démarcation très nette entre les deux. Les caractéristiques de base de tout logiciel GPA devraient comprendre:

3.1 La planification du cheminement de l'étudiant ou d'un groupe d'étudiants;

3.2 la construction de tests;

3.3 l'évaluation des réponses et leur cotation;

3.4 la rétroaction sur les tests;

3.5 l'évaluation détaillée de la performance de chaque étudiant;

3.6 le stockage et la récupération de données sur:

- l'identification des étudiants,
- l'information relative aux tests,
- etc.;

3.7 la fabrication de rapports sur:

- le travail de chaque étudiant,
- l'évolution de chaque groupe d'étudiants;

3.8 la mise à jour des dossiers.

A cela, on devrait ajouter la communication en temps réel ou différé. Cette caractéristique est essentielle dans un contexte d'enseignement à distance.

Si les professeurs - concepteurs - médiatisateurs sont en petit nombre et se retrouvent généralement dans les grandes villes, il faudra prévoir une autre catégorie d'intervenants que l'on pourrait appeler

«animateurs» (faute d'une meilleure dénomination) à chaque centre où l'on utilise des services télématiques, afin d'assurer l'insertion harmonieuse de cette technologie dans la démarche de l'étudiant. Si l'on veut maximiser les effets positifs de l'utilisation de la télématique dans l'enseignement à distance, il faudra se rappeler, on ne saurait trop insister sur ce point, que cette technologie n'est pas la réponse à tous les maux en éducation, mais un moyen à utiliser avec d'autres pour faciliter les apprentissages des étudiants.

4. LA MÉDIATIQUE

On peut se demander maintenant quelles sont les caractéristiques essentielles d'un bon didacticiel et quelles doivent être les principales qualités du médiatisateur.

4.1 Le didacticiel

Un didacticiel est un logiciel spécialisé poursuivant des buts éducatifs. Il est donc important que la conception de tout didacticiel soit précédée d'une phase préliminaire permettant d'identifier clairement le contenu et la clientèle-cible. Une fois cette phase réalisée, il est possible de passer à celle de la conception du didacticiel. Celui-ci doit être:

4.1.1 Bien adapté à la clientèle:

Le médiatisateur devra tenir compte du processus intellectuel de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte dans la conception du didacticiel. Il devra également s'adapter au niveau de scolarisation de la clientèle visée.

4.1.2 Structuré:

Le médiatisateur devra identifier clairement les objectifs visés par le didacticiel et structurer le contenu à présenter de façon à maximiser l'atteinte de ces objectifs.

4.1.3 Interactif:

Le didacticiel devra inviter l'étudiant à une participation active en exploitant le plus possible le dialogue homme-machine. Les communications étudiant-professeur et étudiant-étudiant devraient également être planifiées de façon à éviter de développer chez l'étudiant un sentiment d'isolement.

4.1.4 Visuel:

L'image joue un rôle très important dans la transmission d'un message. Le médiatisateur devra exploiter les caractéristiques des appareils sur lesquels sera implanté le didacticiel en évitant avec soin de distraire l'étudiant par des effets visuels non pertinents. Pour être utiles, les effets visuels devront rendre le message plus significatif.

4.1.5 Intégré:

Le didacticiel doit être intégré à l'ensemble des moyens mis à la disposition de l'étudiant tout au long de son processus d'apprentissage. Il doit jouer un rôle complémentaire à celui de l'enseignant, de l'animateur et des autres moyens d'enseignement. Il peut cependant avoir une place de choix si l'on intègre à ce didacticiel une planification du cheminement de l'étudiant.

4.1.6 Diversifié:

Il est important que le didacticiel permette une grande diversité dans les démarches pédagogiques. Le didacticiel pourra contenir:

- des exercices répétés,
- un enseignement tutoriel,
- des simulations,
- des activités de modélisation,
- etc.

Le médiatisateur devra de plus exploiter la perception sensorielle de l'étudiant en favorisant l'expression esthétique.

4.2 Le médiatisateur

Le médiatisateur est le programmeur spécialisé dans la conception de didacticiel. Pour produire un bon didacticiel, le médiatisateur doit être:

4.2.1 un pédagogue:

La conception de didacticiels est avant tout un acte pédagogique en ce sens qu'elle doit être basée sur une bonne connaissance de l'apprenant et de son fonctionnement cognitif.

4.2.2 un didacticien:

La médiatisation exige une parfaite connaissance des potentialités du matériel utilisé et du contenu constituant l'essentiel du message à transmettre. Le concepteur de

didacticiel ne peut ignorer ces deux composantes s'il veut mettre au point un logiciel de qualité.

4.2.3 un communicateur:

La télématique étant une science axée sur la communication entre individus, il apparaît important que le médiatisateur puisse créer des didacticiels qui favorisent les communications homme-machine, étudiant-professeur et étudiant-étudiant. Il doit en conséquence maîtriser l'art de communiquer.

5. CONCLUSION

La télématique est une science encore jeune et riche de promesses en éducation, tout particulièrement dans un contexte de formation à distance. Il apparaît donc important que le ministère de l'Éducation et les universités prennent le «leadership», chacun à son niveau, afin d'orienter les développements en ce domaine de façon à répondre à nos besoins et satisfaire à des normes rigoureuses de qualité sur les plans pédagogique et didactique.

ATELIER SUR LA TÉLÉMATIQUE

De nombreuses questions ont été posées au conférencier; elles touchent certains points très spécifiques qui n'ont pas été abordés ou peu développés lors de la présentation. Les réponses du conférencier à ces questions sont regroupées ici par thèmes:

1. Les qualités requises de l'enseignant «traditionnel» pour devenir bon médiatiseur:

   Pour un enseignant qui a déjà des préoccupations d'ordre pédagogique et didactique et qui est intéressé de façon active à concevoir des didacticiels pour la télématique, il lui est toujours possible de devenir bon médiatiseur en faisant une certaine recherche et en s'instruisant au niveau de la communication. Ce qui permet de transmettre plus efficacement un message est beaucoup plus inhérent à des qualités personnelles qu'à des caractéristiques purement académiques. Et puisqu'il y a une très grande différence entre ce qu'on apprend dans nos cours et ce qu'on peut faire dans la pratique, c'est surtout l'expérience et la compétence professionnelle qui guideront.

2. Les dangers ou les avantages reliés à l'utilisation des didacticiels traduits de l'américain ou produits par les éditions privées:

   La traduction des logiciels conçus aux États-Unis ne peut qu'en partie répondre à nos besoins. En effet, les logiciels traduits devraient répondre à des besoins X mais ils ont été conçu pour répondre à des besoins Y. Et souvent, il n'y a pas de concordance complète entre X et Y. Dans ce cas, il faudrait au moins essayer de faire des adaptations.

   Quant aux maisons d'édition, elles pourraient éventuellement construire de bons didacticiels mais il leur faut avant tout passer par l'étape de formation des médiatiseurs. Cette phase est indispensable car autrement, le matériel produit ne répondrait pas à nos besoins ou risquerait même d'être anti-pédagogique par les excès d'utilisation, entre autres, du son et de la couleur dont les effets ont plus tendance à distraire l'usager qu'à renforcer le message à transmettre. Et il existe de telles exagérations dans les logiciels produits actuellement par l'édition privée.

   En somme, tel qu'il a été dit, le M.E.Q. et les universités devraient prendre le «leadership», chacun à leur niveau et dans leur sphère de responsabilité: le M.E.Q. pour établir des caractéristiques et des critères de qualité que doit posséder un bon didacticiel; les universités éventuellement pour la formation des médiatiseurs.

3. Le pourquoi de l'absence des collèges et des commissions scolaires dans les allusions faites lors de la présentation sur les responsabilités éventuelles dans le contexte de la télématique:

En nommant le M.E.Q. et les universités, je ne voulais pas éliminer les autres intervenants, mais il m'apparaît que ces deux (2) partenaires doivent jouer un rôle de chef de file.

Il est bien clair que les commissions scolaires et les collèges, surtout au niveau des enseignants qui auront à utiliser les équipements, devront participer à l'établissement d'un système de télématique. Mais le premier mouvement dans les écoles ne serait pas nécessairement situé dans la lignée de la télématique. Ce serait plutôt un système de micro-ordinateurs dont les terminaux installés dans les écoles à travers la province pourraient être reliés à un central.

Aussi, ne faudrait-il surtout pas recommencer l'expérience qu'on a connue avec les calculatrices de poche dans les écoles: attendre que les élèves les amènent en classe pour que les enseignants commencent à s'en préoccuper. Et une fois que les enseignants s'en préoccupent, le Ministère commence à penser aux possibilités d'exploitation cet outil de façon rationnelle! Il faudrait faire en sorte que les structures soient attentives aux besoins exprimés par la base et soient prêtes à leur offrir un support lorsque les principaux intervenants sentiront le besoin de recourir à l'enseignement assisté par ordinateur ou à oeuvrer à l'intérieur d'une structure d'application pédagogique des ordinateurs.

4. L'intégration de l'ordinateur ou de la télématique dans les programmes de formation des maîtres:

Il y a une distinction à faire entre la télématique et le phénomène des micro-ordinateurs dans les écoles. Mais dans les deux (2) cas, il est nécessaire que le M.E.Q. soit présent au niveau de l'établissement des «politiques» pour la formation des maîtres. D'ailleurs, il a déjà commencé à le faire, par un groupe de travail (sous-groupe du DICOS) qui analyse ces aspects. Par suite, il y aura certainement des actions qui seront posées quant à l'utilisation de l'ordinateur dans le contexte de la formation des maîtres.

5. La définition des besoins pour la télématique, technologie dont les possibilités d'application sont encore inconnues de l'ensemble de la population:

Dans un système comme Télidon, les personnes qui sont en charge du développement de ce système, avant de concevoir un didacticiel, doivent d'abord identifier la clientèle à rejoindre, définir le message à véhiculer et déterminer le type d'équipement à utiliser. Il n'est

pas nécessaire d'attendre qu'une population X manifeste un besoin Y pour répondre à ce besoin. Mais il faut procéder à une certaine analyse du marché, à l'aide de techniques éprouvées, au niveau de la clientèle et de ses besoins afin que le produit puisse y répondre.

Il est clair cependant que cette démarche est un peu différente de celle proposée dans le contexte de l'enseignement où les principaux intervenants sont l'enseignant et l'étudiant. Dans ce cas, si l'on utilise un système télématique, les besoins doivent être clairement exprimés par ces derniers.

6. La standardisation du «hardware» et du «software»:

Il y a actuellement une grande préoccupation de standardisation des équipements, surtout en ce qui concerne les mini ou micro-ordinateurs et principalement aux niveaux des protocoles de communication afin d'établir des concordances entre deux (2) systèmes de télématique différents. Aussi, l'évolution normale nous dirige-t-elle vers cette voie: le développement technologique actuel tend vers les standards universels (ou au moins nationaux).

7. La télématique et la formation à distance désinstitutionnalisée:

La télématique offre, à ce niveau, énormément de possibilités, surtout si les terminaux sont placés à domicile. À ce moment, on aura accès à des banques d'informations considérables et suffisamment diversifiées pour permettre une formation de base significative.

Dans l'évolution de la télématique, il va falloir obligatoirement déboucher sur l'utilisation de l'ordinateur à domicile, et ce dans un futur assez proche. Mais, si sur le plan technologique il est possible de le faire, il y aura d'abord dans un premier temps, des ramifications de terminaux autour des centres où plusieurs personnes pourront venir utiliser un même terminal ou un même ordinateur installé en périphérie d'un ordinateur central avant que l'on puisse utiliser les terminaux à domicile de façon très généralisée.

7) LA SÉLECTION DES MÉDIAS *

Tony Bates
Institute of Educational Technology, Open University

On rencontre beaucoup de difficultés lorsqu'on élabore un système de formation à distance. Mais l'aspect le plus difficile demeure sans doute la sélection des médias. Lorsqu'on peut employer la télévision, la radio, l'écrit, le téléphone, le tutorat, etc., quels rôles spécifiques chacun d'eux devrait-il jouer?

Il n'existe aucune théorie générale pour répondre à cette question. A l'Open University, nous favorisons une démarche pragmatique, plutôt que théorique. Normalement, le choix des médias peut être déterminé à partir de trois questions:

- Quel est le coût?
- Pour quand doit-on le faire?
- Peut-on le faire?

On a souligné ce matin, dans une conférence, que Wilbur Silverman ne pouvait pas trouver de différences significatives quant à l'efficacité pédagogique des différents médias: il semble que l'on peut apprendre tout aussi bien avec n'importe quel média. Cela ne nous aide pas beaucoup. Et d'ailleurs, le fait de ne pas trouver de différence ne veut pas nécessairement dire qu'il n'en existe pas. Il est évident qu'il devient de plus en plus urgent d'apporter des éléments nouveaux dans la question de choix des médias, étant donné le nombre croissant et la variété de ces derniers.

En même temps que la variété des médias augmente, leur convergence s'accroît rapidement. L'écrit, le vidéo, l'audio, l'ordinateur, le téléphone peuvent se relier électroniquement et se retrouvent intégrés dans un seul système, une seule machine. Pour des systèmes de formation à distance, deux questions se posent:

1. Dans combien de temps ce système sera-t-il vraiment opérationnel?
2. Dans combien de temps tout le monde aura cet appareil à domicile?

A la première question, je répondrais: en pratique, d'ici cinq ans. A la deuxième question: pas avant la fin du siècle.

D'ici là, on aura deux types d'étudiants à distance: ceux qui ont une bonne formation, un emploi bien rémunéré et possèdent plusieurs sortes de médias à domicile; et d'autre part, ceux qui sont défavorisés.

---

* Ce texte a été rédigé par Kim Chi Dao d'après la traduction de la présentation (en anglais) de Tony Bates par Claude Locas.

sans emploi, sans bonne formation de base et sans médias sophistiqués chez eux.

Comme je l'ai déjà dit dans l'atelier sur le multi-média, le facteur le plus important dans le choix des médias est l'efficacité d'un média à atteindre la clientèle-cible. Cela signifie qu'il est très important que les objectifs d'un système de formation à distance soient bien définis et que sa clientèle-cible soit clairement identifiée.

Néanmoins, il est aussi important de considérer les facteurs pédagogiques. Je regrette de ne pouvoir vous proposer une théorie concrète et pratique concernant le choix et l'utilisation des médias. Puisque la meilleure combinaison de médias tient au contexte dans lequel ils sont intégrés, les contextes étant fort variés, il est difficile de tout réduire en une seule règle générale.

Par contre, on peut parler de caractéristiques propres à chaque média. Olson et Bruner prétendent que l'on peut enseigner n'importe quel contenu par n'importe quel média. Mais ils soulignent aussi que certains médias sont meilleurs que d'autres pour l'enseignement des habiletés techniques ou des compétences académiques.

Ce point de vue illustre bien notre propre expérience à l'Open University. Généralement, les mêmes contenus sont traités de façons différentes selon le média utilisé. L'imprimé convient mieux aux concepts, aux principes abstraits et généraux, à l'analyse, à la précision et à la simplification. Il permet une présentation plus claire, plus structurée du contenu. La télévision, par contre, est plus appropriée aux exemples d'application des principes, à l'illustration de la vie concrète et des faits complexes. Par exemple, en mathématiques ou en sciences sociales, l'étudiant apprend à l'aide de l'imprimé, les principes, les lois, les idées. Et il utilise ces notions abstraites pour évaluer, analyser les applications concrètes présentées par les émissions de télévision.

Il est très important de présenter le même contenu de différentes façons afin de permettre à l'étudiant d'avoir une connaissance complète et entière de la notion enseignée. Par exemple, on peut «connaître» ou «savoir» de plusieurs manières le phénomène de «la chaleur»: par les mots «c'est chaud», par l'expérience du contact direct de la main avec un objet chaud, par un numéro 120° celsius, par un concept abstrait, le mouvement des particules nucléaires, ou encore par une signification symbolique: un homme errant dans le désert, etc... Toutes ces connaissances amèneraient à la compréhension totale et profonde du concept «chaleur».

L'intervention pédagogique fait souvent appel à ces rapports entre une nouvelle idée abstraite et des expériences familières et pratiques. En enseignement traditionnel, le professeur illustre, explique, donne des exemples. En formation à distance, ces rôles reviennent aux médias.

Cependant, on ne peut pas dire qu'actuellement les différents rôles des médias soient pour autant bien identifiés et clairement définis. On ne sait rien encore sur les divers effets que peuvent exercer les différents médias sur la pensée de l'apprenant, même si l'on est de plus en plus persuadé qu'il existe des différences profondes à ce niveau. La seule chose dont on peut être certain, c'est qu'un mélange de médias est requis afin d'assurer la richesse nécessaire à une formation à distance de qualité.

En plus des facteurs pédagogiques, le contrôle que l'étudiant peut avoir sur le média est aussi un facteur déterminant dans le choix des médias. On a remarqué que certains médias sont plus flexibles que d'autres. La télévision est un média qui manque de maniabilité; les émissions sont «complexes», «entières». L'étudiant ne peut les arrêter ni revenir à une séquence qu'il n'a pas comprise. Par contre, l'audio-cassette est un exemple de média «flexible», car l'étudiant peut décider quand et comment il veut l'utiliser. Mais, heureusement, avec les développements technologiques, l'étudiant a de plus en plus de contrôle sur les médias.

Finalement, la question de coût est aussi très importante. Mais il est très difficile de considérer les coûts des médias, étant donné le nombre considérable de facteurs qui peuvent entrer en ligne de compte. Et ces facteurs varient d'une organisation à l'autre, d'un média à un autre. Ainsi, est-il essentiel que chaque projet ou système de formation à distance développe ses propres critères d'analyse et de comparaison des coûts pour les différents médias.

D'autre part, avec le temps, certains médias évoluent, se développent plus que d'autres, et leur prix change aussi rapidement en fonction de leur évolution.

A l'Open University, même si cela semble surprenant, dans certains cas il est moins cher de distribuer les audio-cassettes aux étudiants que de transmettre le même contenu par la radio. Pour cette raison, depuis les cinq dernières années, on a réduit des deux-tiers le nombre d'émissions radiophoniques et augmenté la production des audio-cassettes (250 000 cassettes envoyées aux étudiants par an).

En conclusion, on doit dire que les décision sur la sélection et l'utilisation des médias ne peuvent se faire d'après un modèle précis, universel, mais doivent se rapporter à chaque situation ou contexte spécifique et se baser sur l'expérience des professionnels de l'équipe de cours.

ATELIER SUR LA SÉLECTION DES MÉDIAS

1. La préparation des étudiants à l'apprentissage par la télévision à l'Open University.

L'apprentissage par la télévision demande de l'étudiant une rapidité mentale de haut niveau, telles des capacités d'analyse et d'évaluation. Il exige surtout l'habileté à pouvoir faire l'application d'une idée théorique à une situation concrète.

Par exemple, en sciences sociales, pour bien comprendre une idéologie, l'étudiant doit pouvoir reconnaître dans un programme de télévision, en se référant à ce qu'il a appris dans les manuels, de quelle façon et pour quelle raison telle idéologie fonctionne dans la vie réelle. Le programme ne lui dit pas comment s'y prendre, il doit le découvrir lui-même.

Il existe trois moyens d'aider les étudiants à apprendre à partir d'une émission de télévision. Premièrement, il faut initier les étudiants à cette approche par des démonstrations au début du cours: «le professeur» analyse une émission devant les étudiants pour leur montrer comment procéder.

Deuxièmement, il faut soigneusement intégrer le programme télévisé au manuel, faire beaucoup de références au programme dans le texte et inversement.

Troisièmement, on peut remettre à l'étudiant, avant le cours, une trousse constituée d'un vidéo-cassette présentant différentes façons d'utilisation de la télévision dans le cours et d'un manuel renfermant les aanalyses des exemples présentés.

Mais évidemment, il s'agit là d'une situation idéale ou théorique. Sur le plan pratique, il est très difficile, comme opération mentale, de relier les émissions télévisées aux manuels. Aussi, faut-il que les auteurs du manuel et surtout les réalisateurs des émissions soient en mesure de se mettre à la place de l'étudiant dans son apprentissage pour concevoir leur matériel, afin que le lien entre le manuel et l'émission ressorte clairement.

2. La dimension humaine dans l'enseignement à distance.

L'enseignement à distance est-il vraiment déshumanisant? L'accent est-il trop souvent mis sur les «gadgets» technologiques et pas suffisamment sur les rapports humains? Les étudiants à distance souffrent-ils d'un manque d'encadrement personnalisé? Les «enseignants» sont-ils préparés pour travailler avec les médias tout en conservant leur spontanéité, leur côté humain?

Ces questions qui reviennent souvent dans les discussions sur la formation à distance sont en fait liées à la problématique fondamentale et complexe de la conciliation des ressources humaines et des ressources technologiques. Les interventions faites à ce sujet, même si elles exprimaient des points de vue assez divergents, ont apporté des éléments de réflexion importants pour certains aspects.

2.1 La question la plus fondamentale en formation à distance semble être le problème de l'adaptation des individus (enseignants et étudiants) à l'utilisation des technologies. Toutefois, au lieu de commencer par l'examen des caractéristiques des médias, il faudrait d'abord considérer les problèmes de l'étudiant à distance tels que l'isolement, l'accès aux ressources éducatives, la rétroaction de l'apprentissage, les différences individuelles, etc... Ensuite, pour résoudre ces problèmes, on pourrait voir à quoi et comment la technologie peut servir.

L'aspect humain demeure fondamental. Et il ne faut pas tendre vers l'enseignement à distance dans le but de réduire les coûts. Pareille attitude est très dangereuse, car l'enseignement à distance ne doit pas chercher à se substituer à l'enseignement traditionnel pour des raisons économiques. Il n'est qu'un modèle parmi d'autres et ne doit rester qu'une solution pour ceux qui n'ont pas la chance de recourir au premier.

2.2 On peut toujours considérer le contact entre «l'enseignant» et l'étudiant comme un des médias possibles, mais c'est un moyen indispensable. Il est l'élément le plus important tant pour l'étudiant que pour l'enseignant. Ainsi, les médias ne sont pas une panacée à tous les problèmes et ne doivent en aucun cas servir de substitut à l'enseignant. L'on peut réaliser des économies d'échelle en tentant de rejoindre le plus grand nombre d'étudiants possible, mais non pas au détriment du contact interpersonnel qui ne coûte pas davantage dans l'enseignement à distance que dans l'enseignement traditionnel. La plupart des études ont démontré que plus il y a de contact entre les étudiants et les tuteurs, plus le taux de réussite est élevé. À vouloir trop économiser à ce chapitre, on ne peut tenir compte des besoins de l'individu et l'on risque de ne pas atteindre le but ultime de la formation.

2.3 L'utilisation des médias va certainement nous obliger à revoir le rôle du professeur et à penser à de nouveaux modes de fonctionnement. Cependant, il est faux de prétendre que l'individu ne peut apprendre sans avoir un professeur à ses côtés. En effet, faut-il exiger le contact visuel? Le contact interpersonnel ne pourrait-il pas se faire par téléphone? Le professeur a définitivement un rôle à jouer. Mais il s'agit là d'un rôle complémentaire ou de coordination qui reste toutefois à redéfinir.

2.4 En mettant trop d'emphase sur «la pédagogie du toucher», on risque de rater l'essentiel. Le facteur humain est certes important et, par divers moyens, il faut aider les étudiants à distance à surmonter leur sentiment d'isolement. Mais les opérations d'encadrement, telles que des rencontres occasionnelles, des communications par téléphone ou par ordinateur, sont suffisantes pour permettre d'établir un contact avec l'étudiant. Il faut cesser de se débattre contre le spectre de la quincaillerie technologique. C'est une question dépassée et l'homme n'est plus en cause dans l'enseignement à distance.

En ce qui a trait à la question des coûts, les études ont démontré que l'économie d'échelle est fort appréciable dans l'enseignement à distance et que, contrairement à l'utilisation de l'audio-visuel dans l'enseignement régulier, cette économie est encore plus grande lorsqu'on utilise des moyens technologiques, en tenant compte toujours, bien sûr, du nombre.

2.5 Dans les discussions sur le rôle de l'enseignant et des technologies dans la formation à distance, il est important de faire la distinction entre le contenu et l'aspect processus ou relationnel.

Concernant le contenu, depuis 10 ou 15 ans, on dispose de plus en plus de moyens pour stocker les informations et il devient de plus en plus facile pour l'étudiant d'y accéder.

Le professeur, n'étant plus comme autrefois le seul dépositaire du savoir, doit donc se préoccuper de ce qui touche le processus pédagogique et les différentes façons d'apprendre. Et en dépit du fait que l'on peut éprouver beaucoup de difficultés pour passer des questions de contenu à celles de processus, il va falloir délaisser les premières pour s'intéresser davantage à la pédagogie.

D'autre part, le jumelage des médias, par exemple l'utilisation simultanée de la télévision et du téléphone, est une piste intéressante à explorer. Il permet de rendre les contacts médiatisés plus personnels, de créer l'impression que l'on est en face de l'autre.

3. L'importance de l'économie d'échelle dans le choix des médias

Dans la plupart des cas, la question la plus importante n'est pas le nombre absolu d'étudiants mais le nombre d'étudiants inscrits à un cours donné. Par exemple, à l'Open University, on a beaucoup de cours qui ne comptent que 200 étudiants éparpillés à travers le pays. Ce chiffre, qui est fort peu quant à l'enseignement à distance, est plus élevé que le nombre total d'étudiants inscrits à un cours semblable dans une université traditionnelle. La comparaison n'est donc pas facile.

Aussi, à l'Open University, a-t-on constaté qu'il est plus avantageux de passer de la radio aux audio-cassettes lorsqu'il y a moins de 500 étudiants. Mais ce chiffre ne vaut que pour cette université et il est difficilement applicable dans un autre système. Tout dépend du coût de la radio pour un cours donné et de la façon dont les cassettes sont faites.

En ce qui concerne la télévision, la plus grande partie des coûts n'est pas investie dans la distribution mais dans la production. Et il faut avoir un nombre assez élevé d'étudiants pour justifier son utilisation. Quant à l'économie d'échelle pour l'écrit, tout dépend si on le produit soi-même ou si on le fait faire à l'extérieur. Il faut que le nombre d'étudiants soit quand même assez important pour pouvoir justifier l'engagement permanent de concepteurs et d'éditeurs.

CHAPITRE III

LA FORMATION À DISTANCE AU QUÉBEC

Perspectives organisationnelles de la formation à distance selon le rapport de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio culturelle des adultes....Michèle Jean

1. Le développement de la formation à distance au Québec ..... Jacques Laberge, Jean-Guy Béliveau, Gilles Lavoie

2. L'encadrement des étudiants..... Gilles Lavoie, France Bilodeau, Élizabeth Taggart

3. Les régimes pédagogiques..... Jean Jolicoeur, Gaston Boulanger, David Kaufman

4. Les facteurs d'abandon..... Thérèse Bergeron, Odette Legendre, Élise Fournier

5. Les expériences québécoises en radio télévision éducatives ..... Michel Pichette, Michel Delorme, André Chamberland, Kees Vanderheyden

6. L'étudiant à distance au Québec..... Simon Caron, Gaston Boulanger, Vincent Ross

7. La perception du rôle de l'enseignant dans la formation à distance..... Bernard Lachance, Gabriel Larocque, Claude Rigault

PERSPECTIVES ORGANISATIONNELLES DE LA FORMATION À DISTANCE SELON LE RAPPORT DE LA COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES

Michèle Jean, présidente de la C.E.F.A. 1980-1982

Mesdames et Messieurs,

J'aimerais d'abord vous remercier de m'avoir invitée à vous adresser la parole ce soir, afin de vous donner un aperçu des perspectives organisationnelles de la formation à distance, telles que nous les avons décrites dans le rapport de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes. C'est donc cet aspect du rapport que j'aborderai avec vous.

Il est devenu un lieu commun de dire que nous sommes actuellement en train de vivre une révolution technologique qui bouleversera, à plus ou moins long terme, nos façons d'apprendre. Dans un tel contexte, la formation à distance est appelée à prendre une importance croissante dans la vie des jeunes et des adultes, comme vous le savez sans doute mieux que moi.

L'éducation à distance recouvre plusieurs réalités: cours par correspondance, télé-enseignement, enseignement individualisé, etc.. et nous qualifions généralement d'enseignement à distance les diverses formes d'étude qui, à différents niveaux, ne sont pas immédiatement supervisées par un professeur, mais qui sont néanmoins organisées et dirigées.

Dans une politique globale en formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, dans une perspective d'éducation permanente, telle que nous devions en élaborer une, la formation à distance se devait de trouver un lieu de cohérence qui lui permette de se développer de façon rationnelle, en lien avec les autres formes d'intervention. Elle se doit aussi d'être sanctionnée par une volonté politique ferme, et son champ d'action doit être clairement identifié.

Pour ce faire, il fallait préciser les principes qui doivent régir cette formation à distance et clarifier ses objectifs, afin de lui permettre de décupler ses principales forces qui sont de:

- permettre aux adultes de se former à domicile;
- faciliter l'accès aux ressources éducatives;
- stimuler le développement d'apprentissages autonomes et de comportements autodidactiques.

Mais, par-dessus tout, il est important de rappeler que la formation à distance doit, selon nous, s'articuler autour du même principe directeur et des mêmes orientations que nous avons donnés à la politique, soit le développement du potentiel humain québécois dans une perspective de prise en charge et d'auto-formation. La formation à distance se doit aussi de poursuivre les buts que nous avons fixés aux autres types de formation: accessibilité, transformation des pratiques et participation. Enfin, son organisation doit se faire en harmonisation et en synergie avec les autres ressources éducatives.

Car nous croyons que la technologie, qui sera une composante importante de la formation à distance d'ici quelques années, et qui l'est déjà dans certains domaines, ne doit pas ultimement contribuer à creuser le fossé humain, à accentuer l'écart qui se creuse entre une complexité croissante et notre capacité de la maîtriser. Historiquement, nous nous sommes perfectionnés pour vaincre la complexité qui provenait des phénomènes naturels. Aujourd'hui, comme le soulignent plusieurs prospectivistes, la complexité provient de nos propres oeuvres et le fossé provient du décalage entre une complexité accrue par nos oeuvres et le développement retardataire de nos capacités.

Pour faire face à cette complexité, nous l'avons souligné dans le rapport, il faut développer chez les gens la créativité, la capacité de changer, de se situer dans l'avenir: caractéristiques de ce que l'on commence à appeler l'apprentissage innovateur.

La vocation de la formation à distance, dans ce contexte, apparaît riche de promesses et de pièges à éviter, et ce sont là les quelques éléments qui ont fondé les propositions que nous avons faites la concernant.

Au Québec, ce sont les développements des communications de masse qui ont permis, en éducation, la création et l'essor de la formation à distance. Il faut remonter à Radio-Collège, dans les années 30, pour trouver la trace des premiers cours dispensés à distance au Québec, qui se sont faits sur une base relativement stable et organisée. En 1946, dès le lendemain de la Deuxième Guerre, on assiste à la création de l'Office des cours par correspondance, ancêtre de l'actuelle Direction des cours par correspondance du ministère de l'Éducation du Québec. Dès ses débuts, la formation à distance a connu auprès des adultes un succès qui ne s'est jamais démenti par la suite, confirmant ainsi qu'elle répond à un besoin réel au sein de la population.

Ainsi, en 1943, la série radiophonique Préparons l'Avenir était suivie par plus de 20 000 auditeurs. Des populations spécifiques étaient, par ailleurs, rejointes par la célèbre série du Réveil rural et par l'expérience Télévec. Aujourd'hui, bien que la formation à distance ne se définisse pas, en général, comme un moyen spécifiquement réservé aux adultes, il n'en demeure pas moins que ce sont eux qui constituent, et de loin, les principaux utilisateurs de ce type de formation, lequel rejoint plus de 50 000 adultes dispersés sur le territoire du Québec.

Actuellement, elle est identifiée aux principaux dispensateurs de formation à distance au Québec, qui sont, sans contredit, la

Télé-Université et le Service des cours par correspondance du M.E.Q. Mais, en plus: l'Université de Montréal a son cours C.A.F.E. (cours autodidactique de français écrit), certaines constituantes de l'Université du Québec (U.Q.A.R., U.Q.A.C.) offrent un certain nombre de cours à distance, 15 cégeps font de même, et le secteur privé de l'enseignement, dont l'Institut Teccart, le Collège Marie-Victorin, interviennent à distance avec succès. À cela, il faut aussi ajouter d'autres expériences comme celle de l'alphabétisation d'Haïtiens par le biais des radios communautaires.

Au chapitre des méthodes de la formation à distance, l'approche multi-média la plus couramment employée consiste à utiliser un média principal de communication (ce peut être l'écrit, la télévision, etc.), auquel on vient greffer divers moyens visant à soutenir les apprentissages des utilisateurs: documentation, technologie légère, disques, cassettes, etc., suivi téléphonique avec un tuteur, animation sur le terrain de regroupements d'utilisateurs, travail en atelier ou en laboratoire. Les formules varient d'un dispensateur à l'autre, et aussi d'une activité à l'autre. Les médias privilégiés diffèrent selon les objectifs visés, ou selon les publics à rejoindre. Enfin, les exigences de la formation, de même que les coûts, varient d'un établissement à l'autre.

En fait, la formation à distance rejoint ou peut rejoindre, et c'est ce que nous souhaitons:

- les adultes qui veulent se former ou se perfectionner à la maison, à leur rythme;
- les isolés géographiques;
- les adultes qui ne peuvent pas se déplacer;
- les adultes qui sont retenus à la maison ou en institution;
- les adultes dont l'horaire de travail est mobile ou ne convient pas (ex.: les agriculteurs);
- les isolés des normes ou du cheminement régulier;
- ceux et celles qui sont malheureux sur les bancs d'école ou dans un campus;
- les chômeurs qui veulent se réorienter;
- ceux et celles qui veulent conjuguer le travail individuel et le travail en petit groupe;
- les «stop-out» (qui décrochent du système régulier pour une période plus ou moins longue);
- les «ex-drop-out», qui décident de terminer leur scolarisation en dehors du circuit régulier;
- les autodidactes qui veulent une forme d'assistance pour un

apprentissage donné;

- ceux et celles qui veulent se perfectionner «discrètement»;

- etc.

La réponse aux besoins diversifiés de ces catégories de candidats à la formation à distance contribue donc à accroître de façon substantielle l'accès à l'éducation. La Commission est d'avis que la pertinence de ce type de formation est susceptible de croître dans la mesure où:

- on donne à ces différentes catégories d'adultes l'occasion de se perfectionner ou de se former à domicile et qu'on leur fournit, en conséquence, les instruments requis;

- on leur permet de se situer, lorsqu'ils s'engagent dans un cheminement «à distance», et de déterminer leur projet de formation;

- on leur assure les formes les plus adéquates d'encadrement, d'évaluation et de rétroaction;

- on développe non seulement la capacité d'apprendre seul, mais aussi celle de repérer efficacement la documentation et les ressources utiles à leur formation;

- on leur permet d'accéder, selon l'ampleur du projet de formation achevé, à une diplômation du secondaire, ou du collégial, ou du premier cycle universitaire;

- on fait en sorte qu'il leur soit possible d'alterner ou de compléter leur projet de formation dans les écoles, les collèges ou les universités.

Dans l'ensemble, l'identification de ces diverses catégories d'adultes et les objectifs à poursuivre ont été bien accueillis par les milieux impliqués dans la formation des adultes, lorsque la Commission fit connaître, en mars 1981, son document Hypothèses de solutions. La Commission faisait part alors de son intention de rassembler politiquement l'ensemble des ressources publiques intervenant directement dans le domaine de la formation à distance et de créer, à partir de celles-ci, un organisme autonome, le Centre de formation à distance (C.F.D.), qui prendrait en charge la formation à distance dans le secteur public de niveaux secondaire et postsecondaire. Le Québec, petite collectivité aux ressources limitées, n'a pas, à notre avis, les moyens de contrôler jusqu'à un certain point le développement du secteur privé. Bien que la plupart des intervenants se soient ralliés à la nécessité d'un tel organisme, maître d'oeuvre unique, plusieurs questions et réticences ont surgi lorsqu'il fut question de préciser le mandat et les pouvoirs de cet organisme, de même que les ressources existantes à y rattacher. On a surtout insisté sur la nécessité de tenir compte des réalités des régions et des adultes en

général (cueillette des besoins, concertation, production de matériel, mode de représentation des usagers, etc.).

La Commission a donc retenu l'idée de la création d'un tel centre de formation à distance, à partir d'un regroupement des ressources publiques existantes (Télé-Université, Service des cours par correspondance, ressources actuelles disséminées dans les cégeps, etc.) et a précisé le mandat de cet éventuel C.F.D. Politiquement rattaché à l'organisme central de l'éducation des adultes, un tel centre serait autonome sur le plan juridique, car son mandat ne se réduirait pas à celui d'un simple service de production de matériel didactique mais porterait sur l'ensemble du processus d'apprentissage à distance qu'il ne faudrait pas fragmenter à outrance, d'où son statut. Doté d'un conseil d'administration, le C.F.D. pourrait dispenser la formation créditée et informelle, de niveaux secondaire, collégial et universitaire de premier cycle, et intervenir sur l'ensemble du territoire du Québec.

L'Organisme central de l'éducation des adultes, vers qui les Centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.E.A.) que la Commission a proposés dirigeraient les demandes de formation exprimées à la base, planifierait et identifierait, en étroite collaboration avec le C.F.D., les programmes devant être dispensés à distance.

Responsable du développement de sa programmation en fonction de certains critères (cf. recommandations), un tel centre devrait néanmoins permettre aux adultes qui y participent d'avoir un cheminement trans-niveau selon la nature de leur projet de formation. La formation à distance pourrait donc contribuer à favoriser des passages entre les niveaux, ce qui s'entend parfaitement du point de vue de l'adulte qui peut, dans le cadre d'un projet d'apprentissage, définir son point de départ et son point d'arrivée. Conséquemment, le C.F.D. devrait avoir, en son sein, un seul conseil des études responsable des programmes ressortissants aux trois niveaux d'enseignement.

Le Centre de formation à distance serait responsable devant l'organisme central de l'éducation des adultes, lequel verrait au financement du C.F.D. et s'occuperait de faire l'analyse des besoins de formation à distance. Ces analyses s'effectueraient en étroite collaboration avec les organismes régionaux et le C.F.D. Ainsi, tous les besoins éducatifs n'ont pas à recevoir une réponse de type formation à distance. D'autres méthodes sont parfois plus indiquées, moins onéreuses et plus pertinentes pour les adultes. Ici, des critères comme celui du grand nombre de personnes concernées par un besoin éducatif (sauf dans le cas des personnes handicapées), de même que la rétroaction des régions et des agents d'encadrement sur le terrain seront utiles quand il s'agira de déterminer dans quel sens il y a lieu de développer de nouveaux programmes.

De façon générale, le C.F.D. serait appelé à travailler en étroite collaboration avec les ressources et les instances régionales. Que ce soit pour informer, pour encadrer, pour animer et pour soutenir la formation à distance des adultes, le C.F.D. se doit d'agir en synergie avec le milieu (ex.: prêt institutionnel d'éducateurs, constitution de banques de personnes-ressources en région, accès aux musées et bibliothèques, accès

au matériel didactique, etc.). Toutefois, c'est le C.F.D. qui serait seul responsable du déroulement des activités de formation à distance. On imagine à peine les difficultés engendrées par la création de plusieurs paliers de responsabilité entre le C.F.D. et les adultes inscrits, notamment en ce qui concerne le personnel d'encadrement, ou encore comment il serait possible, dans un tel contexte, d'assurer une formation et un soutien pédagogiques à ces derniers qui soient spécifiques à la formation à distance, et ce, sans multiplier indûment les coûts. Le C.F.D. ne serait donc pas seulement un organisme de coordination.

L'organisme central responsable des accréditations en éducation des adultes devrait obligatoirement demander avis au C.F.D. pour l'accréditation des entreprises, des institutions privées ou des organismes à but non lucratif qui veulent dispenser de la formation à distance. Ceci est important car le C.F.D. intervient dans un secteur, notamment le secteur privé, qui est appelé, par le biais de la télématique, à un développement important. En outre, la télématique pose un défi à la formation à distance, lequel est encore plus considérable que celui de l'audiovisuel (ex.: la télévision), car elle amène avec elle la possibilité de communiquer dans les deux sens (i.e. l'interactivité). Du point de vue de la formation à distance, cela n'est pas négligeable.

La formation à distance, publique ou privée, ne pourra donc pas rester indifférente à l'égard de cette nouvelle technologie.

Déjà, on développe, à grands frais, l'enseignement par ordinateur (ex.: Platon) auprès de certaines catégories de professionnels (chez Air Canada, Hydro-Québec, General Motors, Control Data, etc.). Le développement tout récent du système Télidon, qui établit un protocole au niveau du langage et un raffinement au niveau de la visualisation, permet d'entrevoir, pour l'enseignement par ordinateur, un développement de masse et à distance.

La Commission a aussi abordé succinctement la question de la télématique. La télématique peut certes favoriser l'accès à l'éducation, mais elle introduit aussi un nouveau rapport avec la réalité, dont l'impact n'est pas négligeable. Actuellement, pour répondre à ces questions du point de vue de l'éducation, il existe bien peu de données. L'évaluation de certaines expériences en cours apportera un début de réponse, mais il faudra aussi regarder ce qui se fait ailleurs.

Car, outre la question des banques de données et les aspects éducatifs de la télématique, il sera important, dans les années à venir, de soulever le débat de l'axe de développement que l'on souhaite imprégner à la télématique. En effet, préférera-t-on axer le développement de la télématique, en tout cas en éducation, vers la centralisation, les gigantesques banques de données et les systèmes rapides, efficaces et ultra-perfectionnés, ou bien va-t-on préférer la voie de la micro-informatique ou de la privatique, décentralisée et «conviviale»? A cet effet, plusieurs intervenants ont fait quelques suggestions auprès de la Commission, allant dans le sens de l'hypothèse «micro-informatique»: création de coopératives de didacticiel (logiciel à caractère didactique) ou encore une «télémanente», coopérative qui serait prise en charge par les organismes de la vie associative.

Définir l'axe de développement de la télématique, cela impose aussi des choix de priorités. En effet, les médias dits "individuels" jouent depuis toujours un rôle considérable dans le perfectionnement des adultes et les innovations technologiques ne font qu'amplifier cette mission. Il n'y a pas, en effet, différence de nature entre le livre et le vidéotex, mais simple accroissement dans le nombre de médias disponibles ou dans la célérité de chacun.

Face à cet élargissement des choix, deux obligations émergent, qui n'ont pas la même urgence ni la même richesse démocratique:

- d'une part, il demeure toujours nécessaire d'étendre à l'ensemble de la population l'avantage des médias individuels déjà largement familiers: livres, bibliothèques, cours par correspondance, etc.;

- d'autre part, il importe de mettre rapidement à contribution les nouvelles techniques, lorsqu'elles offrent des possibilités éducatives;

- autant que faire se peut, ces deux objectifs doivent être poursuivis concurremment. Si, par contre, des compressions budgétaires empêchent de rechercher en même temps ces deux fins, la première, d'après nous, mérite priorité. On note, en effet, que:

  - les citoyens qui profitent des nouvelles technologies sont généralement ceux qui utilisent déjà abondamment les médias traditionnels;

  - les nouvelles technologies sont toujours disponibles pour les nantis, bien avant que l'ensemble de la population ait vraiment accès aux formules traditionnelles.

Pour terminer cette incursion dans le proche futur de la formation à distance, rappelons quelques objectifs à rechercher:

- le changement des pratiques à caractère scolaire,

- le développement des apprentissages autonomes,

- la diversification des moyens et des rythmes d'apprentissage,

- la participation active des adultes,

- la transformation du rôle des éducateurs.

Enfin, voici quelques-unes des recommandations faites par la Commission concernant la formation à distance et qui explicitent ce que je viens de dire:

En vue de combler les lacunes au plan de l'accès physique, géographique ou psychosociologique, et pour assurer aux milliers d'adultes - qui le désirent ou qui ne peuvent pas le faire autrement - la possibilité de se former ou de se perfectionner à domicile,

- Que l'on reconnaisse la formation à distance comme une reponse effective et valable à toute une gamme de besoins de formation: comme un moyen de faciliter l'accès à des ressources éducatives dont plusieurs seraient autrement privés, et de stimuler le développement de l'autodidaxie; comme une solution, pour un nombre croissant de personnes, aux problèmes et aux coûts liés aux déplacements (recommandation 238).

- Que l'on veille au déploiement cohérent de la formation à distance, afin d'éviter qu'elle ne devienne l'enjeu de la concurrence interinstitutionnelle ou interniveau, ou source de dépenses exagérées, notamment par le dédoublement d'activités ou de programmes éducatifs, ou encore par un usage inconsidéré de la technologie éducative (recommandation 239).

- Que la formation à distance permette aux adultes qui s'engagent dans un cheminement «à distance» de choisir judicieusement leurs activités et de déterminer leur projet de formation; qu'elle fournisse les instruments nécessaires et assure les formes les plus pertinentes d'encadrement, d'évaluation et de rétroaction, en tenant compte du degré d'autonomie intellectuelle des adultes concernés (recommandation 242).

- Que la formation dispensée à distance suscite des habiletés transférables: capacité de lecture, méthode de travail, esprit d'analyse, de synthèse, de critique; initie à différents champs de savoir: approches interdisciplinaires, contenus thématiques, études de cas, simulations, etc.; prépare les adultes à des apprentissages plus poussés, plus spécialisés ou plus techniques (recommandation 243).

- Que la formation à distance développe non seulement la capacité d'apprendre seul, mais aussi celle de repérer avec célérité la documentation et les ressources utiles à la formation; que ses programmes soient ouverts pour permettre la pratique du projet de formation (recommandation 244).

- Qu'elle permette l'accès, selon l'ampleur du projet de formation achevé, à un diplôme d'études secondaires ou collégiales ou de premier cycle universitaire (recommandation 245).

- Qu'il soit possible aux adultes qui s'y engagent d'avoir un cheminement transniveau en fonction de l'envergure de leur projet de formation, ou encore d'alterner ou de compléter leurs projets de formation en institution (recommandation 246).

- Que sa programmation s'enrichisse

  a) de formations spécialisées, judicieusement choisies en étroite collaboration avec les milieux intéressés;

  b) d'activités circonscrites, répondant à des besoins jugés prioritaires et visant un grand nombre de personnes; que cette

dernière condition soit levée pour les activités destinées aux personnes handicapées (recommandation 248).

- Que, pour les apprentissages techniques, l'on conclue des ententes avec l'industrie locale, notamment dans les régions éloignées où l'équipement fait défaut dans les établissements éducatifs (recommandation 249).

- Que l'on choisisse les supports techniques en fonction des objectifs poursuivis et de la nature des contenus transmis; que la présentation de la documentation matérielle ou audio-visuelle soit proportionnée à la «pérennité» des contenus; que l'on prévoie la mise à jour continue des documents utilisés et des instruments d'évaluation (recommandation 250).

- Que l'inscription à la formation à distance confère aux étudiants le droit de bénéficier des mesures d'aide financière prévues pour les usagers de la formation en institution (recommandation 251).

- Que le C.F.D., relevant de l'organisme central et agissant en étroite collaboration fonctionnelle avec celui-ci, et dont le statut sera autonome par rapport aux établissements éducatifs des réseaux, assume la prise en charge de la formation à distance (publique) depuis l'inscription des étudiants jusqu'à l'obtention de leur diplôme: conception, production, dispensation et évaluation des activités; compte tenu du mandat confié par l'organisme central, qu'il soit doté d'un conseil d'administration et d'un conseil des études ayant juridiction à la fois sur la programmation secondaire et postsecondaire (recommandation 253).

- Que l'organisme central de l'éducation des adultes approuve les programmes de niveau secondaire et soumette à l'avis du Conseil des collèges ou du Conseil des universités, selon le cas, les programmes dispensés par le C.F.D. (recommandation 254).

- Que l'analyse des besoins de formation à distance pour le développement de nouveaux programmes ou de nouvelles activités soit placée sous la responsabilité de l'organisme central et effectuée principalement en étroite collaboration avec les C.R.E.A. décentralisés et également avec le C.F.D. qui tire profit de la rétroaction acheminée par les agents d'encadrement (recommandation 255).

- Que le C.F.D. soit subventionné par l'organisme central de l'éducation des adultes à qui il rend compte de ce qu'il fait (recommandation 256).

- Que le Centre de formation à distance puisse confier, par voie d'entente, la réalisation de certaines activités à l'une ou l'autre des institutions du réseau ou encore déléguer certains de ses pouvoirs. Qu'il devienne alors l'organisme subventionnaire des institutions (recommandation 257).

- Que le Centre de formation à distance, à titre de service à la collectivité, prépare et fournisse, sur demande et en collaboration avec des organismes de promotion collective, la documentation ou l'instrumentation pédagogique pouvant être utile à la formation de grands groupes (recommandation 258).

- Que l'organisme central de l'éducation des adultes accrédite les entreprises d'éducation à but lucratif ou institutions du secteur privé intervenant à distance et approuve leurs programmes (recommandation 259).

- Que le C.F.D. explore toutes les possibilités de recourir aux ressources disponibles dans les bibliothèques privées, publiques ou scolaires, lorsqu'il établit les bibliographies et choisit la documentation requise pour ses étudiants; qu'il informe les bibliothèques des projets de cours ou d'activités engagés, et qu'il conclue avec elles les ententes nécessaires (recommandation 260).

- Que, pour l'accès aux ouvrages de référence dans les régions éloignées, le C.F.D. examine systématiquement les possibilités de recourir aux bibliothèques centrales de prêts, de même qu'aux bibliobus (recommandation 261).

- Que les fonctions d'information, voire de publicité, sur les possibilités offertes aux adultes par le C.F.D., ainsi que les services d'accueil et de référence nécessaires, soient du ressort des C.R.E.A. (recommandation 262).

- Que les C.R.E.A. assurent les liens fonctionnels avec l'organisme central et le C.F.D. (recommandation 367-o).

- Que le C.R.E.A. mette en place des services régionaux de diffusion des informations relatives à l'ensemble des programmes disponibles, y compris ceux du C.F.D. (recommandation 374).

- Que le Centre de formation à distance dispose d'un budget initial de 15 000 000$ et que, sur la base des disponibilités de l'organisme central, son budget augmente de façon à respecter la demande de développement identifiée (recommandation 423).

- Que le C.F.D. soit subventionné par l'organisme central de l'éducation des adultes à qui il rend des comptes (recommandation 424).

Ces recommandations sont en lien étroit avec plusieurs autres qui réclament le droit des adultes à l'éducation, la formation de base pour tous, le décloisonnement des savoirs, la transformation des pratiques pédagogiques, une vocation éducative plus précise pour les médias en général, la reconnaissance des acquis des adultes, une formation professionnelle près des milieux de travail, une reconnaissance de la vie associative et une valorisation des services à la collectivité.

Car, l'expansion de la formation à distance risque, si on ne se préoccupe pas de l'assortir sur un tel ensemble, de ne rejoindre que les mieux nantis et les plus scolarisés.

Espérons qu'au-delà des conflits juridictionnels que suscite le développement des nouvelles technologies, et au-delà des intérêts propres à chacun des secteurs où nous œuvrons, le Québec saura trouver la meilleure voie d'organisation de sa formation à distance, la meilleure étant celle qui permettra aussi aux hommes et aux femmes faisant partie des clientèles énumérées d'y avoir accès.

1) LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION À DISTANCE AU QUÉBEC

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION À DISTANCE

Jacques Laberge
Direction générale des moyens d'enseignement (M.E.Q.)

Lorsque l'on veut parler de la formation à distance au Québec, il convient, me semble-t-il, de faire un retour, fut-il rapide, sur les activités du ministère de l'Éducation dans ce domaine.

En effet, le Gouvernement du Québec et, en particulier, le ministère de l'Éducation, ou ses prédécesseurs, sont actifs depuis plus de 35 ans dans le champ de la formation à distance. Le Ministère est certainement un des praticiens les plus expérimentés dans ce domaine! Et ces 35 années ont été jalonnées de réalisations importantes. Voici quelles en ont été les principales étapes.

1. En 1946, avec un retard considérable par rapport aux autres pays occidentaux, le Gouvernement créait le Service des cours par correspondance qui, en plus d'élaborer les guides d'étude pour les adultes inscrits par correspondance, a produit les tout premiers manuels en langue française pour l'enseignement professionnel régulier. Depuis sa création, cet organisme a développé de façon soutenue sa clientèle et ses services. Aujourd'hui, son mandat de suppléance pour l'enseignement professionnel régulier est terminé et toutes ses ressources sont consacrées à la formation à distance en formations générale et professionnelle, principalement de niveau secondaire.

2. Le Québec avait pris un retard de 100 ans sur les pays européens dans la création de son service de cours par correspondance. Il n'en a pas été de même pour la radio et la télévision scolaires. En 1962, le ministère de la Jeunesse établit son Service de la radio et télévision scolaires. Ce service a produit, pour tous les niveaux d'enseignement et toutes les disciplines, de nombreux documents audio-visuels de soutien; il a mis en ondes, avec Radio-Canada d'abord, avec Radio-Québec ensuite, des émissions de télévision destinées aux écoles primaires et secondaires du Québec.

   Les services successifs chargés de ces fonctions au Ministère n'ont jamais cessé de produire un éventail varié de documents et d'émissions, parmi lesquels des séries importantes très connues et très utilisées comme Les Oraliens, Les Cent Tours de Centour.

   On peut affirmer qu'un nombre considérable de pédagogues, de cinéastes, de concepteurs, de scénaristes, de réalisateurs, et parmi les meilleurs au Québec!, se sont initiés à la production de matériel didactique et éducatif dans les cadres du Ministère et y reviennent volontiers, quand l'occasion se présente.

Par la suite, le Ministère s'est lancé dans la réalisation d'expériences de premier plan dont les potentialités ne sont pas encore toutes exploitées.

3. Le premier des grands projets expérimentaux du Ministère, s'est déroulé dans la région du Saguenay - Lac St-Jean. C'est le projet TEVEC réalisé en 68-69 qui a offert aux 34 000 adultes inscrits un total de 216 heures de diffusion, comprenant à la fois:

   - des émissions de type scolaire relevant de l'éducation formelle;
   - des émissions socio-économiques relevant de l'éducation informelle.

   TEVEC a posé avec lucidité les problèmes relatifs à la reconnaissance des acquis des adultes, à l'adaptation des programmes et des interventions éducatives à leurs besoins d'apprentissage. Enfin, ce projet a permis, pour la première fois, de mesurer l'impact des médias de masse dans la poursuite d'un programme éducatif de masse!

4. Deuxième projet important: MULTI-MÉDIA, qui a été mis sur pied en 1971 sur la lancée de TEVEC. Projet plus ambitieux, auquel le Service général des moyens d'enseignement a été associé, il couvrait près des deux tiers du Québec et se situait au confluent des actions des services d'éducation des adultes et des interventions des animateurs sociaux.

   MULTI-MÉDIA a utilisé, en combinaison particulièrement ingénieuse, l'imprimé sous forme de tabloïd avec la radio, la télévision et les «lignes ouvertes» téléphoniques. Ces interventions éducatives à distance visaient à alimenter les «groupes de travail MULTI-MÉDIA» et à en créer de nouveaux.

   Ce projet destiné prioritairement à la clientèle défavorisée aura démontré la complexité de la formation à distance et la nécessité d'un soutien par des animateurs formés à l'intention de ceux qui s'y inscrivent. MULTI-MÉDIA a développé un modèle d'intervention éducative original, particulièrement adapté aux milieux défavorisés, modèle dont s'inspirera Passe-Partout.

5. Mentionnons enfin les projets SASKEBEC et LA GRANDE CAUSERIE (1974-1980) qui constituent des expériences de communications éducatives bidirectionnelles par satellite dont le Ministère, par son Service général des moyens d'enseignement, a assuré la coordination et l'orientation.

Ces projets ont inscrit le Québec dans le champ tout nouveau des communications bidirectionnelles instantanées, à distance.

6. Depuis 1971, il y a eu fusion des organismes ministériels de formation à distance dans un Service général des moyens d'enseignement appelé depuis peu Direction générale des moyens d'enseignement, d'où émanent maintenant la plupart des actions du M.E.Q. dans ce domaine.

Malgré des remises en questions périodiques et des remaniements administratifs, normaux sans doute dans un appareil gouvernemental, la D.G.M.E. a maintenu et développé ses services de formation à distance.

6.1 D'abord, un service des cours par correspondance dont les caractéristiques sont les suivantes:

- la clientèle inscrite s'est accrue, de 9 000 en 1975 à 18 000 en 1981-82; nous prévoyons la faire passer à 25 000 en 1983;

- le nombre de cours de niveaux secondaire et post-secondaire inscrits au Prospectus atteint la centaine en 1981-82;

- la gestion informatisée des opérations administratives et des dossiers étudiants permet d'accélérer le service et d'accueillir plus d'étudiants;

- la variété des moyens mis en oeuvre (imprimés, trousses, disques et cassettes, téléphone) permet un soutien efficace à l'apprentissage à des coûts qui peuvent devenir extrêmement bas pourvu que l'on augmente un tant soit peu la clientèle.

Ensuite, une direction de la production de matériel didactique imprimé et audio-visuel qui a recours à une variété de modèles de production.

La clientèle couvre le préscolaire, le primaire et le secondaire, le collégial et l'éducation des adultes.

La production atteint près de 3 000 documents audio-visuels depuis sa création, parmi lesquels on peut signaler:

. les séries télévisées, Les Oraliens et Les Cent tours de Centour et tout récemment Passe-Partout dont je reparlerai dans un moment;

. les séries radiophoniques: comme Faisons de la musique et J'ai une histoire, et cette année pour les adultes, la série d'initiation à la vie politique avec La vie politique de Rita Lafleur.

Plusieurs de ces documents font partie d'ensembles multi-médias; tous sont assortis de documents d'accompagnement qui en favorisent l'exploitation pédagogique.

La diffusion radiotélévisée a touché les chaînes privées aussi bien que publiques. En 1981, en collaboration avec Radio-Canada et Radio-Québec, la Direction générale des moyens d'enseignement met en ondes 2 h 30 par semaine à la radio (Radio-Canada) et 29 h 15 à la télévision (Radio-Québec pour 18 h 30 et Radio-Canada pour 10 h 45).

Pour compléter cet ensemble, plusieurs dossiers de recherche et de développement se poursuivent depuis plusieurs années à la Direction de la technologie éducative:

- sur la télématique et sur les applications pédagogiques de l'ordinateur;

- sur l'utilisation des satellites pour la formation à distance;

- sur les cours par correspondance dont l'organisation, la clientèle et le processus de programmation ont fait l'objet d'analyses;

- sur la formation à distance dont le développement ordonné intéresse au plus haut point le Ministère.

Les résultats de ces travaux ont été réinvestis dans le fonctionnement des organismes visés, ont alimenté des expérimentations ou donné lieu à des politiques ministérielles.

À travers toutes ces activités, la Direction générale des moyens d'enseignement a développé de la compétence dans les champs de la formation à distance en utilisant tous les médias. Ses réalisations, comme nous l'avons vu, couvrent autant l'éducation formelle que l'éducation informelle et s'étendent à tous les niveaux, sauf l'universitaire, et à tous les âges... ou presque!

7. Ce rapide survol de l'action du Ministère dans le champ de la formation à distance suggère des réflexions et des conclusions. Sans se fermer les yeux sur les erreurs d'aiguillage, les retards, les impasses, il faut s'appuyer sur ce que nous avons appris pour assurer l'avenir. Voici rapidement ce que nous avons appris et ce que nous projetons:

7.1 A propos des cours par correspondance:

- Le Ministère a pu constater l'efficacité, la souplesse et la maniabilité des formes traditionnelles de communication: imprimé par correspondance et téléphone;

- d'autre part, les cours offerts par le Ministère répondent aux besoins d'une clientèle nombreuse à l'affût de ce moyen de formation. En effet, malgré que nous n'ayons fait que peu de publicité, la clientèle reste relativement nombreuse. Nous connaissons mal cette clientèle et nous entendons faire des efforts pour en définir les caractéristiques; ce qui nous permettra sans doute d'en mieux connaître les besoins;

- nous avons appris aussi qu'une école de cours par correspondance, car c'est d'une véritable école dont il s'agit, a des exigences d'organisation particulières qui doivent être prises en charge; sans quoi la qualité des services et le succès des étudiants sont compromis.

Maintien et développement des cours par correspondance

Clientèle privilégiée:

- Adultes et personnes isolées à la recherche d'une certification de niveau secondaire;

- adultes et isolés à la recherche d'une formation professionnelle dans des disciplines qui s'adaptent bien à la formule des cours par correspondance.

Développement de nouveaux cours dans ces domaines en réponse à des besoins bien identifiés avec des modes de production qui font appel aux ressources là où elles se trouvent.

A propos des médias radio et télévision

La télévision éducative (et à un degré moindre la radio) se débat depuis longtemps au Québec entre TEVEC et MULTI-MÉDIA, entre Faisons de la musique et J'ai une histoire, entre les cours universitaires et la programmation actuelle de Radio-Québec. Une première conclusion que nous tirons de cette expérience, c'est que la radio et la télévision «magistrales», comme c'est le cas semble-t-il pour les cours magistraux, sont en perte de vitesse.

Nous croyons, sous ce rapport, que nous avons fait beaucoup de progrès depuis vingt ans dans l'utilisation des médias à des fins éducatives. Entre les anciens cours universitaires et les émissions que la Télé-Université diffuse maintenant à Radio-Québec, il y a un monde!

Nous avons appris aussi que nous devons accepter les limites des médias; ne pas leur demander ce qu'ils ne peuvent pas faire.

Et à ce sujet, je voudrais vous parler de Passe-Partout. Vous savez sans doute que Passe-Partout - comme Sesame Street - avait comme objectif majeur d'aider principalement les jeunes enfants des milieux défavorisés. Comme nous avons eu la chance - appréciable - d'arriver après l'expérience de Sesame Street, nous savions que non seulement cette série - malgré ses très nombreuses qualités - ne réduisait pas les écarts entre les enfants de milieux défavorisés et les autres, mais que les familles les plus favorisées utilisaient mieux les émissions et leurs enfants se développaient encore davantage. Un des éléments majeurs - essentiel - du succès de Passe-Partout n'est pas dans la série télévisée, c'est le programme d'animation que le ministère de l'Éducation a implanté dans les zones les plus démunies. Les nouveaux projets que nous sommes à mettre en place conjugueront, dans tous les cas où ce sera possible, les interventions à la fois des médias et des éducateurs. C'est une condition qui nous apparaît essentielle pour en tirer tout le profit.

Passe-Partout

- 125 émissions pour les enfants d'âge préscolaire (4 ans);
- Télédiffusion sur deux chaînes, Radio-Québec et Radio-Canada;
- Succès phénoménal avec des cotes d'écoute qui font la joie de Radio-Québec;
- Série qu'on a qualifiée de douce qui a pour objectif le développement socio-affectif de l'enfant.

Si nous ne demandons pas aux médias ce qu'ils ne peuvent pas donner, nous nous devons d'utiliser pleinement toutes leurs possibilités. Passe-Partout, c'est évidemment aussi de la bonne télévision. Nous croyons que nos émissions de télévision et de radio doivent être d'aussi bonne qualité que les autres émissions auxquelles nos publics ont accès. Notre expérience nous dit que les contenus d'enseignement, loin d'être une entrave, sont une richesse très appréciable; le vrai problème, et il est de taille, c'est de donner à ces contenus une présentation qui aille dans le sens du média. Une des opérations les plus difficiles que nous ayons à faire consiste précisément à analyser en profondeur les contenus des programmes et à développer des modèles pédagogiques adaptés aux médias. Nous croyons avoir réussi récemment dans ces opérations avec Passe-Partout, bien sûr, mais aussi avec J'ai une histoire et avec La vie politique de Rita Lafleur.

8. Et l'avenir...

C'est dans cette direction que nous voulons aller dans l'avenir. C'est ainsi que notre programmation comprend une série télévisée à l'adresse des parents des milieux socio-économiquement faibles; série qui traitera des relations parents-enfants. Nous projetons aussi, dans le sillage de Passe-Partout, une série pour les enfants de 9-10 ans.

Nous croyons que les interventions éducatives à l'adresse des masses par le truchement de la radio et de la télévision constituent des moyens puissants de formation à distance surtout si ces interventions s'appuient sur des interventions d'animation sur le terrain. Ce sont des moyens puissants dont nous n'évaluons pas toute la portée; ce sont des moyens dont les coûts sont minimes à cause des centaines de milliers de personnes que nous atteignons par cette voie et à cause de la durée d'utilisation qui peut s'étendre sur plusieurs années.

À la D.G.M.E. nous entendons développer cette voie au maximum, tout en continuant à investir de façon continue dans les cours par correspondance et le développement des technologies en éducation.

Riche de son expérience, et de son vécu, en s'appuyant sur ses succès aussi bien que sur ses échecs, la Direction générale des moyens d'enseignement entend continuer son action dans cette voie.

Nous savons tous que le succès pédagogique dans de telles activités est de loin le plus important; or, nous savons aussi qu'il est conditionné par des contextes, favorables ou non, par des contraintes administratives, par des structures organisationnelles. Sous ce chapitre, beaucoup de questions sont posées. Quelles que soient les réponses données, nous entendons continuer notre action en vue de donner à la population du Québec des services de formation à distance meilleurs, adaptés aux besoins et de plus en plus disponibles.

TOUR D'HORIZON DES DIFFÉRENTES EXPÉRIENCES QUÉBÉCOISES EN FORMATION À DISTANCE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE

Jean-Guy Béliveau
Télé-Université

Lorsque la Direction générale des moyens d'enseignement du ministère de l'Éducation m'a invité, récemment, à prononcer une brève communication au cours de ce colloque, j'ai ressenti spontanément le goût de la collaboration, une certaine fierté de la reconnaissance de l'institution et une dose d'inquiétude.

Monsieur Pierre Forest me demandait de faire un tour d'horizon des expériences québécoises dans le domaine de la formation à distance au niveau universitaire.

C'est avec plaisir que j'ai accepté de collaborer. Comme responsable de la Télé-Université, institution universitaire spécifiquement orientée vers la formation à distance, il m'importait d'apporter cette contribution, d'autant plus qu'une telle invitation me semblait traduire une certaine reconnaissance du leadership de la Télé-Université dans ce champ d'intervention. Par contre, j'étais également quelque peu soucieux. Vu les délais restreints et l'absence de structure formelle de formation à distance dans les universités québécoises, il m'apparaissait audacieux de vouloir recueillir une information complète sur le télé-enseignement universitaire.

Je dois avouer qu'avec l'imposition volontaire de quelques contraintes et l'excellente collaboration que j'ai reçue des autres universités et de mes collègues, je puis vous communiquer dans les quinze minutes qui me sont accordées un inventaire sommaire des cours universitaires crédités qui se donnent présentement au Québec sous la forme d'enseignement à distance.

La plupart du temps, il s'agit de cours complets; mais parfois, il ne s'agit que d'une partie importante de cours dispensée à l'aide de technologies en vue de rejoindre les étudiants éloignés. Cependant, il est toujours question de cours crédités totalement ou partiellement conçus en tenant compte, dès le départ, de cette caractéristique essentielle qu'est la distance.

Nous n'avons donc pas noté tous les moyens pédagogiques développés dans le cadre de l'utilisation des nouvelles technologies et qui pourraient davantage être associés à des aides à l'enseignement.

Nous avons rejoint la majorité des universités du Québec à vocation générale, croyant qu'elle nous permettait de sentir assez bien le pouls des réalisations en formation à distance. Il nous ferait plaisir si ceux et celles qui, à la suite de cette communication, connaissaient des expériences oubliées, nous les faisaient partager et nous permettaient ainsi de compléter le tableau d'ensemble.

Voici la liste des universités qui ont été rejointes et qui ont pu nous fournir une information de base, c'est-à-dire une information générale sur les expériences actuelles et les projets à court terme sans effectuer de recherches importantes:

Université Laval	Université de Montréal
Université McGill	Université de Sherbrooke
Université du Québec à Montréal	Université du Québec à Rimouski
Université du Québec à Trois-Rivières	Université du Québec à Hull
Université du Québec à Chicoutimi	Université Concordia
Télé-Université	Commission Prétagec

Cette communication a donc pour but de faire connaître les expériences actuelles et les projets à court terme des universités québécoises en ce qui a trait à la formation à distance. Il n'est nullement question de porter des jugements de valeur sur les actions posées et les cours dispensés par l'une ou l'autre des universités, ni de tenter d'avantager le télé-enseignement hors campus en regard de l'enseignement qui privilégie le face-à-face sur campus.

Parmi les universités précédemment énumérées, nous pouvons affirmer qu'il se fait au moins une activité de formation à distance (cours crédité) dans les universités suivantes: Montréal, McGill, Trois-Rivières, Rimouski, Chicoutimi, Télé-Université, et Commission Prétagec (UQ). Nous reviendrons plus loin sur le travail des autres universités dans ce domaine.

Que se passe-t-il dans les sept (7) universités mentionnées?

A l'Université de Montréal, en terme d'enseignement à distance proprement dit, il y a des activités d'enseignement créditées soit en voie de préparation, soit en cours de dispensation aux facultés d'éducation permanente, des arts et sciences et de médecine dentaire.

A la Faculté d'éducation permanente, suite à l'expérience de 1978 alors qu'on a offert le cours Soins infirmiers à la mère et à l'enfant à Montréal, à Baie-Comeau - Hauterive, à Sept-Iles et à Rimouski par les moyens unidirectionnels de la télévision et du satellite et des communications téléphoniques bidirectionnelles, on est à préparer trois (3) cours autodidactes pour l'année 1982-1983.

1. Organisation des soins, développé en collaboration avec le collège Marie-Victorin sera offert au personnel infirmier. La méthode consistera en du travail d'équipe à partir de documents écrits et d'exercices planifiés. Les étudiants auront accès à des personnes-ressources dans leur milieu et aux professeurs-responsables à l'université par des échanges téléphoniques.

2. Psychopédagogie appliquee (design éducatif) s'adressera au personnel enseignant. À partir de documents écrits comprenant un certain nombre d'exercices, l'étudiant travaille seul et peut contacter par téléphone les professeurs-responsables pour obtenir le support désiré.

3. Initiation à la recherche suivra la même approche pédagogique que le cours précédent et sera disponible pour le personnel infirmier.

À la Faculté des arts et des sciences, le cours autodidactique de français écrit (CAFÉ) est dispensé depuis 1976 et a rejoint plus de 15 000 étudiants dont l'âge varie entre vingt et un (21) et trente-cinq (35) ans et qui proviennent de toutes les occupations professionnelles. Le cours est offert par documents écrits d'information et des cahiers d'exercices. L'étudiant procède selon son rythme à travers des exercices microgradués. L'examen écrit est administré à date fixe dans vingt-cinq (25) centres d'examen de la province. Il donne droit à trois (3) crédits.

Enfin, à la Faculté de médecine dentaire, un cours sur cassettes vidéo est en préparation pour la formation continue des dentistes.

À l'Université McGill, compte tenu de l'urgent besoin d'aider le grand nombre de professeurs qui enseignent les langues secondes avec peu ou pas de préparation professionnelle, il a été décidé de développer quelques cours de base dans l'enseignement de la langue seconde pouvant être offerts éventuellement partout à travers la province de Québec.

La Faculté d'éducation, plus spécifiquement le département d'éducation en langues secondes a conçu deux cours multimédiatisés pour être donnés hors-campus. Teaching English as a Second Language - Secondary Schools. Le cours comprend vingt-deux (22) modules; l'accent est mis sur un vidéo d'une demi-heure diffusé à chaque module et supporté par des directives écrites fournies aux étudiants, des notes de cours, un cahier d'articles et une bibliothèque volante. Il y a également des ateliers de travail et des séminaires organisés dans les différents milieux ainsi qu'un service téléphonique mis à la disposition des étudiants qui ont besoin d'aide supplémentaire.

Ce cours a franchi avec succès sa phase expérimentale. Offert en câblodistribution à Montréal, à Arvida et à Schefferville, l'évaluation a démontré de nombreux signes positifs. Maintenant, on lui a apporté quelques autres adaptations permettant de rejoindre aussi les enseignants du niveau élémentaire et ceux qui oeuvrent auprès des adultes.

Suite à la réussite de cette expérience et à une demande croissante du milieu, la Faculté a entrepris de développer un cours semblable de formation pour l'enseignement du français, langue seconde: «Didactique du français pour adultes non-francophones».

Le cours consiste en douze (12) modules centrés sur des vidéos de trente (30) minutes chacun et supportés par des cassettes audio, des

directives écrites, des notes, un cahier de textes d'appoint, une bibliothèque volante, des lectures obligatoires, des devoirs et des tests.

À l'exception des visionnements de vidéo et des discussions, toutes les activités d'apprentissage peuvent se faire par l'étudiant seul et à son rythme.

Ces deux cours existent depuis 1977-1978. Sans compter la région de Montréal, ces cours ont rejoint 371 enseignants de l'Arctique à la Gaspésie, de la Côte Nord à l'Outaouais.

À l'Université du Québec à Trois-Rivières, outre l'utilisation du réseau vidéo dans le cadre de Prétagec, il se donne deux cours de premier cycle universitaire radiodiffusés à l'antenne d'un poste FM local.

Le premier cours de trois (3) crédits: Loisirs et municipalités s'adresse aux étudiants en récréologie et à ceux des secteurs connexes ainsi qu'aux administrateurs municipaux et aux personnes intéressées au loisir municipal.

La formule pédagogique prévoit trois (3) composantes:

1) Une diffusion par radio de trente (30) minutes pendant l'avant-midi, reprise en soirée. La diffusion en matinée est immédiatement suivie d'une ligne ouverte également de trente (30) minutes.

2) Pour chaque émission, l'étudiant reçoit un document écrit d'accompagnement.

3) Le professeur rencontre les étudiants en groupes, à trois (3) occasions pendant la session.

Cette expérience a débuté en janvier 1982 et soixante-huit (68) personnes inscrites suivent le cours présentement.

Un deuxième cours de trois (3) crédits: L'éducation sexuelle à l'école, s'adresse à la fois aux parents des élèves de niveaux primaire et secondaire et aux intervenants en milieu éducatif. Ce cours suit la même stratégie d'enseignement que le précédent. Il a débuté en janvier dernier et rejoint actuellement quarante-huit (48) étudiants inscrits.

L'UQTR projette de développer deux (2) ou trois (3) autres cours sur le même modèle pédagogique. Si le choix des cours se faisait en juin comme prévu, la diffusion pourrait se réaliser dès la prochaine année académique.

À l'Université du Québec à Rimouski, outre la maîtrise en mathématiques avec Prétagec, plusieurs activités d'enseignement à distance se déroulent.

Dans le cadre du certificat en sciences de l'éducation, quatre (4) cours de premier cycle de trois (3) crédits sont présentement offerts aux adultes de plus de vingt-deux (22) ans et un cinquième est en voie de préparation. Tous ces cours, Psychogénèse de l'enfant, Psychologie de

l'adolescent, Communication et média, Sexualité et éducation sexuelle, Introduction à la psychologie (en préparation), sont des cours multimédiatisés et individualisés.

Le modèle pédagogique de chacun de ces cours permet à l'adulte de faire un apprentissage individualisé tout en demeurant à la maison, sans toutefois être laissé complètement seul.

Chaque semaine, l'étudiant doit visionner deux émissions d'une demi-heure à la télévision; les émissions n'étant pas un résumé des documents écrits. L'étudiant reçoit chez lui toutes les semaines un module c'est-à-dire un cahier comprenant une série planifiée d'activités d'apprentissage. Enfin, avec chacun des cinq (5) derniers modules, l'étudiant reçoit une cassette audio de trente (30) minutes. L'étudiant a également la possibilité de rencontrer le professeur deux (2) fois durant la session. Tous les travaux sont corrigés à chaque semaine et retournés aux étudiants accompagnés de remarques.

L'UQAR projette d'utiliser ce modèle pour tous les autres cours du certificat en sciences de l'éducation. Ainsi, les dix (10) cours seraient multimédiatisés et individualisés.

Si l'on tient compte de la combinaison de l'imprimé et des rencontres face-à-face, l'UQAR vit plusieurs autres expériences. Sans entrer dans le détail de chaque cours, le département des sciences et celui des sciences religieuses ont chacun huit (8) à dix (10) cours fortement axés sur l'utilisation de cahiers modulaires comprenant des exercices planifiés pour le travail individuel. A ces activités pédagogiques s'ajoute un certain nombre de rencontres entre les étudiants et les professeurs.

L'Université du Québec à Chicoutimi donne un cours médiatisé dans le cadre du certificat en administration; il s'agit de l'Introduction aux statistiques appliquées. Il existe aussi le projet Sept-Iles via le satellite Anick B. Présentement, c'est la phase expérimentale. Entre Chicoutimi et Sept-Iles, il y a des conférences, des échanges, etc. Le but prioritaire, mais plus éloigné dans le temps, est de rendre accessibles les activités créditées de Chicoutimi aux gens de Sept-Iles, Schefferville, Gagnon, Fermont et Hâvre St-Pierre.

Dans le champ de la formation à distance, la Télé-Université vit une situation particulière et privilégiée. Sa spécificité repose sur le concept même et la pratique de la formation à distance.

Outre les cinquante-huit (58) cours et quatre-vingt-onze (91) crédits des programmes de perfectionnement des maîtres en mathématiques (PERMANA) - programmes qui prennent fin avec les étudiants actuellement inscrits - les cours de la Télé-Université se regroupent en trois (3) concentrations reliées à la formation sociale et culturelle, à la culture scientifique et technologique et à la culture des travailleurs.

La concentration formation sociale et culturelle (FSC) offre deux certificats de premier cycle: Connaissance de l'homme et du milieu (CHEM) et Connaissance de l'homme en société (CHES). Ces deux

certificats comprennent trente-cinq (35) cours et totalisent quatre-vingt-douze (92) crédits.

La concentration FAUST (Formation autonome à la science et à la technologie) développe actuellement quatre (4) cours de trois (3) crédits en physique, en biologie, en science de l'homme et en théorie des systèmes. Ces cours seront disponibles pour l'année académique 1983.

La troisième concentration PRADAT (Pratique de développement de l'adulte au travail) élabore des séquences d'apprentissage et sera disponible au début de 1984.

La Télé-Université rejoint, au rythme d'environ 28 000 incriptions-cours par année, des clientèles dispersées sur la vaste étendue du territoire québécois. Elle favorise, à domicile, un modèle d'enseignement basé sur l'autodidaxie assistée. Elle fournit à ses étudiants un matériel didactique multimédiatisé (supports écrits, audio, vidéo, ordinolingue) et un encadrement selon des formules diversifiées et appropriées aux différents cours.

Orientée sur l'éducation des adultes, elle tente de donner à sa programmation et à ses activités éducatives une philosophie et une approche axées sur une véritable formation de base ou si l'on veut, sur les fondements de la connaissance humaine, scientifique et technologique de façon à permettre aux adultes d'adapter et d'utiliser les apprentissages dans les multiples expériences qu'ils sont appelés à vivre.

En plus de présenter ses propres programmes de formation, la Télé-Université collabore avec d'autres établissements du réseau de l'Université du Québec aux prises, entre autres, avec des problèmes de grands groupes, de «répétitivité» de certains cours, d'éparpillement de clientèles, de rareté de professeurs-ressources... en leur offrant son expertise en édition médiatique. Plusieurs projets sont actuellement en cours, tels:

- médiatisation de plusieurs cours dans un certificat en enseignement des mathématiques au primaire;
- médiatisation de trois (3) cours dans un certificat en sciences de la santé;
- médiatisation d'un cours sur le comportement organisationnel;
- médiatisation d'une partie de cours sur les principes de management;
- médiatisation d'un cours de trois (3) crédits: Introduction aux phénomènes des communications.

Enfin, pour s'acquitter avec encore plus de compétence de sa mission de formation à distance, la Télé-Université entend exercer un leadership particulier dans la recherche portant sur la didactique et la pédagogie universitaire des adultes, sur la technologie éducative et sur les

pratiques télé-universitaires. L'évaluation des modèles existants et la recherche de nouvelles formules pourraient se faire en collaboration avec d'autres institutions intéressées à l'enseignement à distance. Le Québec hériterait ainsi d'une expertise enrichissante et créatrice.

Pour terminer ce bref inventaire, il ne faudrait pas oublier de souligner les deux programmes de maîtrise dispensés conjointement par plusieurs universités de l'UQ dans le cadre de la Commission Prétagec (Programmes d'études avancées gérés conjointement).

La maîtrise en gestion de projets est dispensée par les universités du Québec à Chicoutimi, à Hull, à Montréal et à Trois-Rivières. Ces cours s'adressent à des diplômés de premier cycle en sciences et qui sont maintenant sur le marché du travail. Une douzaine de cours sont médiatisés et offerts au rythme de quatre (4) par année à trois cents (300) étudiants. L'utilisation de la salle vidéo est de première importance, supportée par des rencontres d'encadrement entre étudiants et professeurs.

La maîtrise en mathématiques rejoint vingt-cinq (25) étudiants, professeurs de mathématiques au niveau collégial. L'approche pédagogique privilégiée par les trois (3) universités du Québec impliquées (Chicoutimi, Rimouski et Trois-Rivières) s'apparente à celle de la maîtrise en gestion de projets.

A la suite de ce tour d'horizon, on peut remarquer que la plupart des activités créditées de formation à distance se situent au niveau du premier cycle; elles s'exercent dans des champs de connaissances fort diversifiés même si l'accent est davantage portée sur les sciences humaines; elles utilisent plusieurs médias, mais plus particulièrement, l'imprimé. Enfin, on peut observer que la formation à distance occupe une part fort restreinte de l'ensemble des cours universitaires du Québec.

Avant de terminer, j'aimerais signaler que dans chacune des universités contactées, il existe un intérêt pour cette question, une amorce de réflexion et même des études de projets; à cet égard, l'UQAM met de l'avant plusieurs dossiers de médiatisation de cours en collaboration avec la Télé-Université.

Dans plusieurs universités, il existe également des laboratoires de langues que nous pourrions toujours considérer comme activités de formation à distance. Toutefois, ce que nous retrouvons de façon plus répandue dans chacune des universités et qui contribue à l'accessibilité des étudiants aux études universitaires par l'élimination partielle du phénomène de la distance, c'est le déplacement de professeurs vers différents sous-centres. Ce dernier type d'intervention n'a toutefois pas été retenu dans l'éventail des activités de formation à distance.

J'espère que ce bref exposé aura réussi à mieux faire prendre connaissance de ce qui se fait en formation universitaire à distance au Québec. Je suis conscient de n'avoir tracé que les très grandes lignes des réalisations de quelques universités. Il faudrait, sans doute, aller plus avant dans l'inventaire et s'interroger ensemble sur les fondements

mêmes de la formation universitaire à distance et ses implications sociales, politiques et économiques.

Encore une fois, je remercie sincèrement tous ceux et celles qui m'ont aidé dans la préparation de cette communication et j'invite tous les participants qui pourraient compléter l'information à le faire dans l'intérêt de ce dossier.

3) LES COLLÈGES ET LA FORMATION À DISTANCE

Gilles Lavoie
Collège de Rosemont

Je tiens à souligner avant de commencer que je ne suis pas représentant des collèges, car je n'ai pas mandat de les représenter. Je suis plutôt le porte-parole des intervenants, particulièrement en éducation des adultes, qui ont travaillé au développement de la formation à distance dans le réseau collégial.

Avant de commencer, je citerai une phrase qui pourrait être à la fin mais que je mettrai au début: Il y a beaucoup de fait dans la formation à distance au niveau collégial mais tout reste à faire.

La formation à distance dans les cégeps s'est développée comme dit la CEFA, de façon explosive, anarchique et isolée, à l'intérieur de chacun des collèges et ce en fonction des besoins tantôt exprimés par la clientèle, tantôt ressentis ou identifiés par l'institution.

La structure légale et administrative, les moyens techniques différents des collèges ont fait en sorte que le développement de la formation à distance dans ce milieu a pris autant de formes et de visages qu'il y a eu de collèges qui ont investi du temps et des ressources nécessaires. Dès la création des cégeps en 67-68, déjà un certain nombre de S.E.A. offraient aux adultes des activités de formation en institution. À la longue, la réponse à différents besoins aux adultes n'a cessé de s'accroître. Dans un premier temps, compte tenu des ressources limitées, les cégeps ont d'abord répondu aux besoins les plus pressants en essayant de desservir les clientèles d'abord les plus accessibles, c'est-à-dire les clientèles du soir suivant des cours à l'intérieur des programmes de l'enseignement régulier. Puis, les besoins manifestés par les adultes ont amené certains services de S.E.A. à donner des réponses plus précises à des besoins plus spécifiques. On a vu, entre autres, la création de sous-centres dans les régions éloignées des centres urbains.

Certains cégeps ont développé une approche plus systématique en réponse à des besoins d'apprentissage de petits groupes. Depuis quelques années, environ 7 ou 8 (3 ou 4 pour d'autres), des collèges plus audacieux ont répondu à des besoins de formation individuelle. Ainsi, ils ont développé divers modes d'intervention à distance, tels l'enseignement programmé, la formation par tutorat, par radio, par T.V., les journaux et également l'enseignement par correspondance. Qu'il me soit permis ici, au risque d'oublier certains collèges, de citer quelques expériences en formation à distance.

Les pionniers, je pense, les cégeps de Trois-Rivières et Shawinigan, qui dès 70-72, démarraient un projet de formation à distance par la radio. En 1973, le cégep Rosemont initiait par le moyen de l'enseignement par correspondance, ses premiers cours de formation à distance au niveau collégial. De ces trois (3) cours au programme jusqu'en 1978, le collège

offre maintenant à la clientèle adulte seize (16) cours en formation générale et professionnelle.

Par la suite, d'autres collèges tentaient différentes expériences tantôt avec la collaboration du M.E.Q.,de la D.G.M.E. particulièrement, comme au cégep de St-Jérôme, tantôt avec l'entreprise privée comme ce fut le cas à Jonquière avec la compagnie Alcan.

Dans la même veine, citons le cégep de Victoriaville, qui en coopération avec le cégep Marie-Victorin, développe certains programmes de formation à distance.

Ces expériences à la fois dynamiques et isolées permettent de constater en 79-80 que la formation à distance, malgré l'absence de structure et d'organisation formelles, a fait un bout de chemin assez important. Cette constatation identifie déjà un besoin clairement exprimé du développement de la formation à distance dans les cégeps du Québec. À cet effet, je me permets de citer le député de Bourget et ministre de l'Éducation: «il ne s'agit plus seulement du secteur institutionnel classique, cet enseignement se donne dans tous les milieux, qu'il s'agisse d'une entreprise, de syndicat, de coopératives, sans parler des organismes volontaires. Nous savons également que cet enseignement, cette formation s'acquiert selon une gamme de moyens qui devient de plus en plus étendue et qui correspond justement à la pédagogie de l'éducation des adultes. Qu'il s'agisse de cours formels, de symposiums, de colloques, de séances d'apprentissage ou de cours par correspondance, de cours télévisés, de cours entendus au moyen de disques, de cassettes ou encore simplement une rencontre au travail, au sein de comités ad hoc formés à l'occasion de l'étude de tel ou tel problème, c'est une véritable forêt bigarrée d'entreprises pédagogiques qui naissent justement des besoins que ressentent les individus aux prises avec les défis de formation à se donner.»

Par cette citation, sont exprimés les objectifs de la formation aux adultes depuis quelques années, pour ne pas dire une décennie. Les intervenants du milieu collégial en éducation des adultes investissent davantage dans le développement de la formation à distance afin de traduire les objectifs d'accessibilité, de participation du milieu, de renouveau et de diversité méthodologique et pédagogique. Il importe que les collèges reconnaissent la nécessité de développer la formation à distance au niveau collégial et que le M.E.Q. reconnaisse le rôle des collèges dans ce mode d'intervention.

Bien que le développement de la formation à distance dans le réseau collégial se soit fait de façon anarchique, cela s'est par ailleurs fait par une multiplication de moyens technologiques et pédagogiques existants. Ne dit-on pas que de l'anarchie naît la créativité. En effet, nous pouvons retrouver dans l'ensemble du réseau, des modes d'intervention allant de l'enseignement par correspondance à l'enseignement programmé en tutorat en passant par la formation avec l'utilisation de médias comme la radio, la T.V. et la vidéo-cassette. Certes, il s'agit bien là d'une expérience limitée mais combien présente malgré tout.

Si nous regardons maintenant au chapitre des intervenants en fonction du nombre d'institutions, nous constatons qu'à l'heure actuelle un peu plus d'une douzaine de cégeps sur quarante-quatre (44) sont intervenus ou interviennent présentement en formation à distance. Parmi ceux-ci, notons que trois (3) environ favorisent l'enseignement par correspondance, quatre (4) utilisent la T.V., deux (2) la radio, trois (3) les journaux et sept (7) l'enseignement programmé et le tutorat et deux (2) combinent les journaux et la T.V. Cela fait vingt et un (21), mais il y en a qui utilisent souvent plusieurs modes.

On peut évaluer de façon approximative que les collèges du Québec desservent présentement entre trois et quatre mille étudiants qui étudient à distance.

Par ailleurs, en terme d'activités de formation, de programmes ou de cours, il faut noter que dans le secteur général, les disciplines suivantes sont touchées, à savoir: la philosophie, le français, la psychologie, la politique, l'histoire, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, les sciences religieuses et le cinéma. Si nous allons au niveau de la formation professionnelle, nous retrouvons de façon plus particulière, les techniques administratives, la radiologie, les techniques policières et les programmes en salubrité. Également les cégeps ont développé au niveau de la formation socio-culturelle et populaire, des activités dans le domaine de la protection du consommateur, des soins d'urgence à la maison, du budget familial, du jardin familial, du système métrique, du développement de l'enfant, des activités sportives et culturelles, et finalement de la condition féminine.

Qu'il me soit permis également de citer à travers ces activités, quelques expériences faites en informatique, en pêcherie, en service élémentaire et en diététique, tout cela bien sûr, à l'intérieur d'expériences isolées. Il importe également de souligner une collaboration de plus en plus grande entre les cégeps dans le domaine de la formation à distance. La création de différents comités d'intervention en formation à distance au niveau collégial nous laisse croire à une volonté des collèges de développer davantage ce dossier. Avant de terminer, permettez-moi de «dessiner» verbalement le portrait-robot de l'étudiant à distance au niveau collégial. Bien qu'il soit difficile de définir le portrait-type de l'étudiant à distance au niveau collégial, nous pouvons dire que l'âge moyen de ce dernier est d'environ 31 ans, que la majorité de cette clientèle est de sexe féminin, soit dans une proportion de 65 à 70%, que la distribution géographique de cette clientèle se situe à 60% dans les régions urbaines et couvre les régions éloignées comme la Baie James, la Côte Nord, le bas St-Laurent, les Iles de la Madeleine et le nord-ouest québécois.

Les raisons de l'inscription de ces clientèles dans la formation à distance sont de façon importante reliées à la formation personnelle par choix, ou par obligation économique, et surtout par les temps qui courent, à la formation professionnelle. La moyenne de cours suivis par l'étudiant à distance au collégial est d'environ 1,5 cours par session.

Je terminerai cet exposé en disant que de plus en plus, les collèges du Québec doivent investir en termes d'énergie et de ressources, compte

tenu évidemment de ce qu'on leur allouera. La présence de certaines personnes dans la salle nous permet de croire que notre message sera écouté de plus en plus dans le domaine de la formation à distance. Il importe, croyons-nous, que le réseau collégial, c'est-à-dire les collèges, prennent en main avec la collaboration du M.E.Q. le développement de la formation à distance au niveau collégial. Le développement dit anarchique de la formation à distance au niveau collégial, doit prendre fin pour faire place à la collaboration, à l'unification des ressources actuellement disponibles dans le réseau de l'enseignement collégial. Dans cet optique, il importe que les cégeps prennent leurs responsabilités et prennent en charge le développement du dossier de la formation à distance. Dans la conjoncture économique actuelle, l'ensemble des cégeps du Québec doivent se donner la main afin de favoriser le développement de la formation à distance.

2) L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS

L'ENCADREMENT ET LA FORMATION À DISTANCE AU CÉGEP DE ROSEMONT

Gilles, Lavoie
Cégep de Rosemont

L'encadrement des cours par correspondance au collège de Rosemont s'est grandement modifié depuis 1978. Ce changement s'est fait au moment où le collège décida de développer ce secteur d'intervention. En effet, lancés à titre expérimental d'abord, les cours par correspondance ne faisaient pas l'objet d'un encadrement très serré. Les étudiants étaient, relativement libres quant au choix des heures d'étude et du temps nécessaire à l'apprentissage de leurs cours.

En 1978, le développement de ce secteur entraîna un redressement important au niveau de l'encadrement. Afin de créer une motivation plus forte, l'on ramena le temps maximum d'apprentissage d'un cours à un an au lieu de un an et demi. De plus, l'on créait un suivi systématique de l'étudiant à l'aide d'un système informatisé. Tous les trente jours, suite à cette innovation, l'étudiant reçoit un avis s'il n'a pas donné signe de vie et fourni des informations sur ses activités d'apprentissage. Enfin, le contenu de chacun des cours est conçu de façon à favoriser l'étudiant dans ses activités et à lui donner un guide de travail qui le dirige dans un cheminement systématique.

De plus, pour accompagner cet encadrement à la fois administratif et pédagogique, le collège a instauré un système d'aide, un contact téléphonique entre l'étudiant et le correcteur. Enfin, à la demande de certains étudiants et des intervenants, il est possible d'organiser des rencontres avec le correcteur.

À l'automne 1979, nous décidions, suite à une demande très précise d'un groupe d'individus de la région de Charlevoix, d'offrir l'enseignement par correspondance à partir d'un encadrement plus particulier.

En effet, il s'agissait, suite à l'inscription d'un certain nombre d'étudiants, d'assurer un encadrement particulier (tutorat) pour les étudiants inscrits à des cours par correspondance dans la région de Charlevoix. À cette fin, deux personnes ressources de la région furent identifiées comme intervenants auprès du groupe-cible. Dans un premier temps, ces personnes avaient mandat d'assurer aux étudiants inscrits à des cours par correspondance un dépannage au niveau méthodologique et fonctionnel. Les intervenants n'étant pas spécialisés dans les disciplines que le cégep de Rosemont offrait par correspondance, avaient pour mandat d'intervenir dans l'organisation du travail de l'étudiant à l'intérieur de son cours et dans la méthodologie de travail qu'il adoptait.

Par la suite, cette expérience nous permit de constater que les problèmes majeurs rencontrés par l'ensemble des étudiants se situaient

souvent au niveau des contenus. Cette constatation nous amena à la création de groupes de travail en fonction des cours ou des contenus auxquels les étudiants étaient inscrits. Cette nouvelle structure occasionnait toutefois certains inconvénients et créait la nécessité d'avoir une personne compétente dans le contenu spécifique. Il semble donc que les principaux problèmes rencontrés par l'étudiant en formation à distance dans ce contexte se situent davantage au niveau du contenu que du contenant. Le large éventail des cours disponibles ne facilite pas l'intervention de spécialistes du contenu. La méthode de travail et l'organisation du temps à l'intérieur d'un cours n'est pas le pire problème de l'étudiant,il éprouve celui-ci davantage de problèmes dans la discipline choisie.

Malheureusement, les coupures budgétaires récentes ont forcé l'abandon de ce projet serré d'encadrement. Les correcteurs ont continué, de façon non structurée, les contacts par téléphone et par correspondance mais cela s'avère insuffisant.

Évidemment, l'expérience du cégep de Rosemont au niveau de l'encadrement est très limitée. Toutefois une chose nous apparaît certaine. C'est que, comme le disait John Daniel lors de son intervention à la séance d'ouverture, le pourcentage d'abandon est relié à l'intérêt et à la motivation de l'étudiant. Il apparaît nécessaire, pour diminuer de façon importante le taux d'abandon en formation à distance, d'assurer à la clientèle qui en exprime le besoin, un niveau d'encadrement suffisant qui lui permette de mener à bien ses objectifs d'apprentissage.

L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

France Bilodeau
Télé-Université, Université du Québec

Introduction

«L'encadrement» au sens où la Télé-université le pratique, c'est le support pédagogique qui est offert à l'étudiant afin de l'aider à réaliser ses apprentissages.

Quelle est sa place réelle dans l'enseignement à distance? La réponse à une telle question nous oblige à partir de notre base d'opération qu'est le cours pour en comprendre toute la portée.

Dans le téléenseignement, tout comme dans l'enseignement classique, un cours n'est pas qu'un contenu; c'est un ensemble de composantes qui, une fois amalgamées, constituent un tout. Dans l'enseignement à distance ce «tout» est un ensemble pensé à l'avance, organisé, équilibré, c'est un «système». Quand donc on offre un cours, on offre un système intégré, composé:

- d'une matière ou d'un contenu (le champ disciplinaire ou la science abordée par le cours);
- d'une démarche pédagogique (la manière dont la matière est organisée et présentée à l'étudiant, c'est-à-dire son traitement didactique);
- d'un ou de plusieurs médias (l'écrit, l'audio, l'audio-visuel - télévision - vidéos - disque - cassettes, etc.);
- des instruments d'évaluation des apprentissages;
- de la forme d'encadrement.

L'agencement de ces composantes est particulier à chacun des cours et peut présenter de multiples configurations. Amputer le cours d'une de ses composantes équivaudrait à rompre l'équilibre du système et à offrir à l'étudiant un produit pédagogique partiel qui risquerait de compromettre sérieusement la qualité de l'acquisition de la connaissance.

L'étudiant qui choisit le téléenseignement comme moyen d'accéder à la connaissance a droit au produit dans sa facture originale. S'il veut modifier l'organisation, il est libre de le faire, particulièrement dans le contexte de l'enseignement à distance où il a franchi un premier stade dans sa démarche autonome, mais ce n'est pas à l'institution de le faire pour lui.

L'encadrement a une place fondamentale donc, comme toutes les autres composantes d'un cours diffusé à distance. Mais son style peut varier en passant de la forme la plus modeste à la plus raffinée.

Les formules d'encadrement

Jusqu'à maintenant, la Télé-université a expérimenté six différentes formules d'encadrement. Chacune a ses forces, ses faiblesses et ses contraintes d'application. Aucune n'est supérieure à l'autre; elles sont différentes et visent des objectifs distincts.

L'animation

La première formule utilisée par la Télé-université fut celle de l'animation. Une quinzaine d'étudiants d'une même localité ou d'une même région inscrits au même cours sont regroupés. Un animateur, spécialisé dans la discipline du cours, est recruté au sein de la région de provenance des étudiants et leur est assigné.

Les étudiants et l'animateur appartenant à ce groupe sont convoqués à une première rencontre au cours de laquelle ils prennent connaissance de la démarche pédagogique du cours, de ses exigences académiques et fixent le calendrier de leurs rencontres subséquentes. Ces rencontres ne sont pas le lieu d'acquisition de nouvelles connaissances, car l'animateur ne donne pas de cours. Elles sont l'occasion d'échanges, de dépannage et d'activités pédagogiques portant sur les éléments acquis lors de l'apprentissage individuel.

L'animation téléphonique

L'animation téléphonique appliquée à la Télé-université est née de la contrainte géographique générée par l'animation proprement dite. Le cours qui offre l'animation comme forme d'encadrement doit pouvoir atteindre avec toutes ses composantes l'étudiant des grands centres comme celui des régions éloignées. Le nombre d'étudiants nécessaires à la formation d'un groupe dans une même région n'atteint pas toujours la quinzaine surtout dans les régions moins populeuses. Ces étudiants ne doivent pas pour autant être pénalisés. C'est pourquoi il faut quand même leur offrir le support pédagogique auquel ils ont droit. Dans ce cas, c'est la conférence-téléphonique qui y supplée. Les étudiants ne se réunissent pas en salle mais au bout du fil; le groupe est moins nombreux, composé de personnes pouvant venir de différents coins du territoire, mais il y a rencontre et les activités de groupes s'y déroulent, moyennant quelques adaptations, à peu près normalement.

La cellule de travail

La tendance naturelle des étudiants en salle de classe est souvent de former des noyaux de trois à quatre personnes pour étudier ou faire des travaux. La Télé-université a non seulement cautionné, mais institutionnalisé cette pratique avec certains cours pour en faire une forme d'encadrement bien distincte. Celle-ci consiste donc à réunir, sur une base volontaire, trois à cinq étudiants d'une même localité. Ceux-ci prennent en charge leur propre apprentissage et par le biais d'un porte-parole qu'ils choisissent au sein du groupe, sont mis en contact avec un moniteur qui les aide à mettre en route leur démarche et qui les dépanne en cas de besoin, le plus souvent au téléphone. Le moniteur, par des relances régulières auprès du porte-parole de la cellule ou des étudiants eux-mêmes, suit l'évolution de l'apprentissage.

Le tutorat

La formule de tutorat est sans aucun doute la plus connue et la plus pratiquée dans l'enseignement à distance. La Télé-université l'applique à sa manière. Le tuteur, à qui l'on confie une liste d'une trentaine d'étudiants, entre en contact avec eux par téléphone à au moins trois reprises. D'abord il s'identifie et signale sa disponibilité. Puis il suit l'apprentissage de chacun des étudiants et les dépanne en cas de besoin. L'étudiant bénéficiant de ce type d'encadrement peut également contacter le tuteur qui lui est assigné dès qu'il est en difficulté.

Les formules hybrides

Un autre type d'encadrement réunissant à la fois deux ou trois formules dans le cadre d'un même cours a donné naissance à des formules hybrides. L'alliage le plus fréquent est celui du tutorat et de l'animation. L'étudiant, par ce mixage, démarre son apprentissage seul sous la vigilance d'un tuteur qui se transforme quelques semaines plus tard en animateur afin de tenir une ou deux rencontres; la dernière, arrivant à la fin du cours, en est une de synthèse.

La cellule et le tutorat peuvent également faire l'objet d'un autre type de combinaison, de même que la cellule et l'animation, étant donné que les étudiants se constituent souvent d'eux-même en petits groupes de travail.

Nous utilisons également une formule hybride spéciale pour notre cours L'informatique, c'est pas sorcier. La Télé-université dispose d'une dizaine de terminaux balladeurs placés dans les localités où les étudiants se sont inscrits au cours. Selon un horaire précis, ils vont travailler au terminal de leur région et ils peuvent communiquer directement par l'ordinateur avec un instructeur situé à Québec qui les dépanne en cas de besoin. Cette formule de support se jumelle avec celle de l'animation.

L'auto-encadrement

La Télé-université a choisi d'expérimenter pour quelques-uns de ses cours, en particulier les cours de langue seconde, l'auto-encadrement où l'étudiant est totalement laissé à lui-même pendant sa phase d'apprentissage. La documentation qui lui est fournie contient toutes les consignes nécessaires à sa démarche autodidacte. Le lien qui unit l'étudiant à l'institution se crée par le correcteur qui reçoit et corrige ses travaux et exercices et qui les lui retourne accompagnés de commentaires. Il n'existe donc aucun contact personnel entre l'étudiant et le correcteur.

L'infra-structure administrative

L'enseignement à distance oblige non seulement à faire appel à de nouveaux modèles sur le plan pédagogique mais aussi sur le plan administratif.

À la Télé-université, une fois que l'étudiant s'est inscrit et qu'il a été admis, toute une infra-structure administrative assure à l'étudiant son encadrement.

Suivant les cours et les formes d'encadrement correspondantes, le centre administratif procède, fiche par fiche, au regroupement des étudiants, assigne à chaque groupe ainsi constitué un intervenant (animateur, moniteur ou tuteur) qu'il puise au sein d'une banque maintenue à jour et convoque les étudiants à une première rencontre ou les informe, par courrier, du nom de l'intervenant qui les guidera.

Étant donné que la Télé-université n'a pas de campus, ce centre, à même la banque de fournisseurs qu'il a constituée, effectue les réservations de locaux et d'équipement requis pour la tenue des rencontres.

Le centre administratif doit également procéder à la gestion de l'embauche des intervenants et à la compilation régulière des notes des étudiants.

Les avantages et les inconvénients de chacune des formes d'encadrement

Bien malin celui qui pourrait identifier la meilleure forme d'encadrement en enseignement à distance. Chacune a ses forces et ses faiblesses.

Contentons-nous d'énumérer ici quelques avantages et quelques inconvénients associés aux formules précédemment décrites.

Au chapitre des avantages, l'animation permet de démystifier le rôle du professeur, donne place à l'innovation pédagogique, stimule la motivation des étudiants, fait souvent réaliser des apprentissages secondaires non prévus et peut avoir un impact dans le milieu.

Les contraintes engendrées par l'animation tiennent au regroupement géographique souvent difficile à réaliser. Elles ralentissent aussi le démarrage des groupes, car l'animateur est encore identifié au professeur. A l'infrastructure administrative complexe qu'elle implique et ses coûts élevés d'opérationnalisation causent également des contraintes inévitables.

L'animation téléphonique de son côté renferme des avantages précieux en ce qu'elle permet, principalement, de rejoindre les étudiants isolés en leur offrant la vie de groupe et des échanges d'une région à l'autre autrement impossibles; elle incite également les étudiants à bien se préparer par des efforts de concision et de synthèse. Toutefois, cette formule n'est pas sans difficultés car les intervenants sont souvent difficiles à recruter; elle est également lente à mettre en place, rend dépendant de la technologie et est très coûteuse.

La cellule, pour sa part, présente des côtés positifs non négligeables dans le téléenseignement car elle favorise la prise en charge, s'opérationnalise facilement, permet un démarrage rapide et reste très abordable sur le plan financier. Il faut toutefois prendre en considération les désavantages de cette formule: elle exige un degré élevé d'autonomie, rend difficile le contrôle de la qualité des apprentissages qui peuvent prendre des tangentes non souhaitables et finalement ouvre la porte au plagiat.

Le tutorat, quant à lui, est riche d'éléments avantageux car, s'appliquant à tous les genres de cours, il s'opérationnalise aisément, permet un apprentissage personnalisé et rend l'étudiant maître de son cheminement et de son rythme. Son autre visage oblige cependant à signaler qu'il exige une motivation personnelle très élevée, qu'il force l'intervenant à des relances répétées et ennuyeuses pour la remise des travaux et qu'il se traduit par un taux d'abandon relativement élevé.

Les formules mixtes présentent les avantages et les inconvénients de formes d'encadrement qu'elles combinent. En plus, elles obligent l'intervenant à jouer plusieurs rôles, qu'elles créent une lourdeur administrative peu commune et sont somme toute assez coûteuses.

Les avantages qu'offrent l'auto-encadrement sont intéressants du fait qu'il encourage l'autodidaxie pure, qu'il responsabilise l'étudiant et qu'il coûte peu. Mais ses inconvénients sont lourds, car il exige une motivation et une détermination rares, requiert une démarche pédagogique très serrée et entraîne un nombre inquiétant d'abandons.

Conclusion

Pour conclure, signalons simplement que les quelques points soulevés sont loin d'être analysés en profondeur, ils ne sont que décrits. C'est le témoignage de leur application plus qu'une évaluation systématique qui nous a permis de poser des hypothèses explicatives. Toutes les pistes n'ont pas non plus été explorées dans l'encadrement à distance et de grandes interrogations sont soulevées. Les formes de support

développées en enseignement à distance favorisent-elles comme il se doit l'autonomie ou l'hypothèquent-elles? Où finit la dépendance, où commence la prise en charge?

La réflexion à ce chapitre se poursuit et risque de donner lieu à une pratique différente qui, de toute façon, est en constante évolution car la recherche en ce domaine est jeune et pleine d'avenir.

L'ENCADREMENT DES ÉTUDIANTS DANS UN COURS PAR SATELLITE

Marie-Elizabeth Taggart
Université de Montréal

Dans le domaine de la formation à distance, l'un des moyens les plus récents est sans conteste le satellite. En septembre 1978, grâce au concours de la faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, l'auteur de cette communication fut responsable de mettre sur pied et de dispenser un cours à distance intitulé Soins infirmiers à la mère et à l'enfant à 114 étudiants répartis à Rimouski, Sept-Îles et Baie Comeau.

L'équipe pédagogique se composa d'une part de Mme M.E. Taggart, professeur responsable de la réalisation pédagogique du cours, et d'autre part de trois coordonnateurs: M. D. Noël de l'Éducation Permanente, M. J. M. Leclerc du service pédagogique de l'Université de Montréal et de M. J. Lefrançois du Centre audio-visuel de la même université.

Ayant eu la chance de pouvoir utiliser le satellite (STT) Hermès et après plusieurs rencontres d'étude, cette équipe pédagogique décida que le satellite ne devait pas être utilisé comme unique canal pédagogique mais plutôt faire partie d'une série de moyens d'enseignement agencés sous la forme d'un «système fermé multi-média». Le but général de concevoir ce cours comme un système fermé visait une double finalité: d'une part, permettre à l'étudiant de se sentir encadré tout au long de son apprentissage malgré une distance psychologique et physique réelle et d'autre part fournir à l'étudiant une variété de stimuli pédagogiques destinés à soutenir son intérêt et à maximiser son apprentissage.

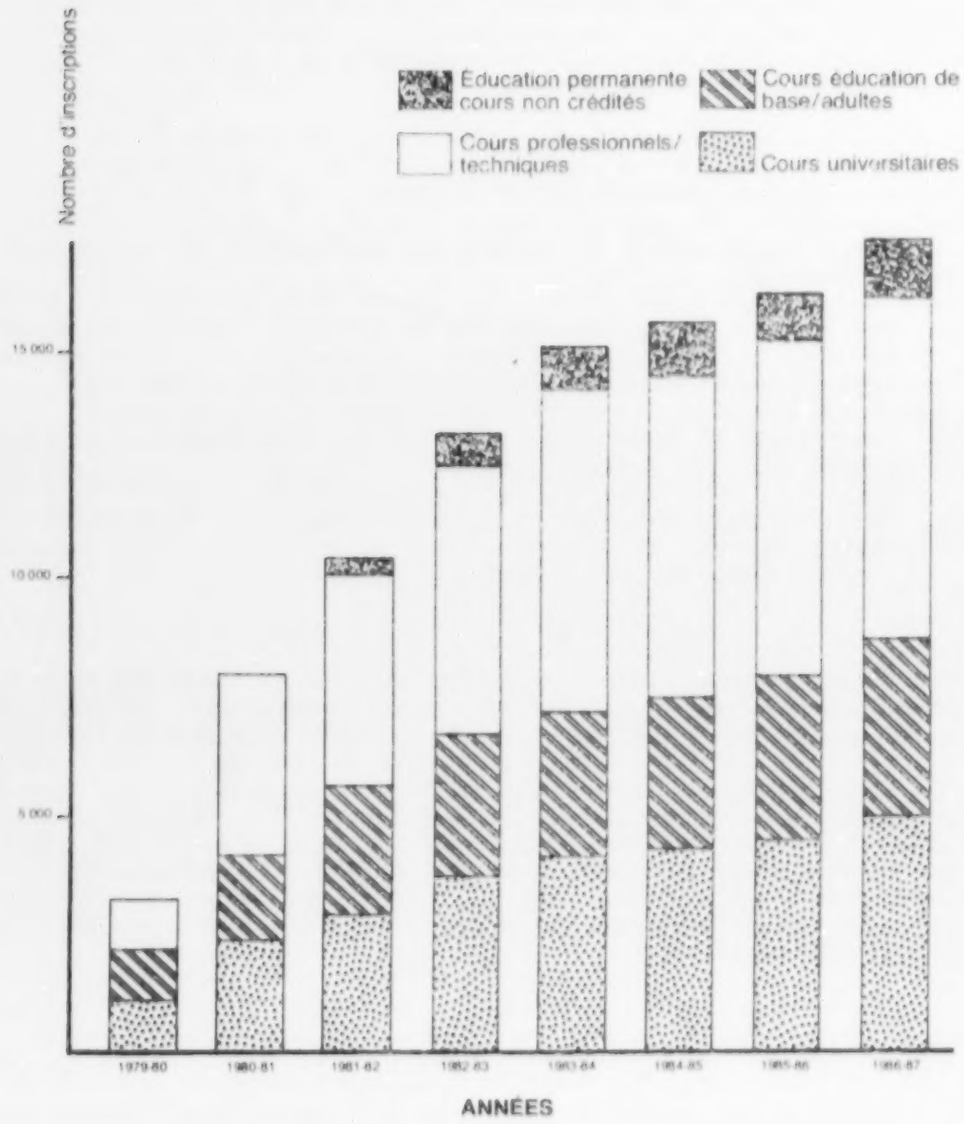
Sept moyens d'enseignement furent donc coordonnés ensemble: des documents écrits, des documents audio-visuels, des rencontres de groupe, des séances de communication par satellite, des vidéo-déclencheurs, des travaux pratiques et des examens (figure no. 1, page 157).

Nous allons voir ensemble les objectifs généraux de ce cours, la démarche d'apprentissage proposée à l'étudiant et les résultats de l'évaluation de l'encadrement des étudiants lors de ce cours.

Objectifs généraux du cours

Ce cours s'adressait à des infirmières déjà licenciées désireuses d'obtenir un diplôme d'études de premier cycle universitaire, soit un baccalauréat en Sciences infirmières. Les objectifs généraux de ce cours intitulé Soins infirmiers à la mère et à l'enfant visaient: à augmenter la compréhension des comportements familiaux pendant les périodes pré et post-natales; à améliorer la qualité des soins dispensés

SCHÉMA 1
INSCRIPTIONS ANNUELLES PAR PROGRAMME



en santé maternelle et infantile, par la présentation et l'application de différentes méthodes de travail et d'enseignement.

La démarche d'apprentissage systémique proposée aux étudiants

En premier lieu, l'étudiant recevait un livre composé de huit manuels. Ces documents écrits, considérés comme le pivot central du cours, ont bénéficiés d'une conception et d'un mode de présentation très soignés. En effet, comme le laissent entendre les auteurs ayant écrit sur la communication pédagogique par satellite, la qualité du "software" est tout à fait primordiale dans cette forme d'enseignement. Chaque manuel était divisé en sept parties visant à permettre un apprentissage progressif chez l'étudiant. Ces sections sont:

- une introduction ou un résumé très court du manuel précédent;
- des objectifs spécifiques d'apprentissage;
- une partie théorique de cours enrichie d'illustrations, de schémas et de tableaux;
- des articles de revues scientifiques traduits et résumés visant à fournir une somme d'information supplémentaire pertinente et à pallier à la pauvreté des bibliothèques des centres éloignés;
- des directives concernant le travail pratique inclus dans chaque manuel;
- deux bibliographies, l'une recouvrant des auteurs pertinents aux sujets traités, et l'autre recouvrant une liste de documents scripto-visuels en santé maternelle et infantile.

L'étudiant lisait un des manuels en fonction du thème qui allait être discuté au cours de chaque séance de communication par satellite. Puis, il réalisait un travail pratique proposé à la fin de chaque manuel.

En deuxième lieu, l'étudiant était invité à participer à une rencontre de groupe avec ses confrères ou consoeurs. Ces rencontres étaient animées par un ou deux animateurs-campus. Un nombre pré-déterminé de rencontres avaient été prévues et avaient lieu avant chaque séance de communication par satellite. Ces rencontres avaient pour but de faire le point sur l'apprentissage réalisé et de préparer les questions à poser lors des rencontres-satellite.

En troisième lieu, des séances de visionnement de documents audio-visuels étaient prévues à titre de supplément d'information au cours. L'étudiant était libre d'y participer.

En quatrième lieu, douze séances de communication par satellite d'une durée de trois heures chacune furent mises sur pied. Ces séances devaient permettre aux élèves de converser avec leur professeur, de dialoguer entre eux d'un campus à l'autre. La communication était

unidirectionnelle en vidéo et bidirectionnelle en audio. Pendant ces séances, le professeur utilisa dans son enseignement des tableaux, des schémas et des démonstrations pratiques ainsi que des vidéo-déclencheurs.

Les étudiants participaient à ces séances après avoir réalisé leur travail pratique et s'être rencontrés en groupe.

En cinquième lieu, les vidéo-déclencheurs consistaient en sept bandes magnétoscopiques d'environ quinze minutes chacune, et élaborées par le professeur lui-même. Ces vidéos avaient pour but de susciter l'intérêt de l'étudiant pour les prochaines rencontres-satellite et d'amener des exemples de la vie réelle dans le domaine de la santé maternelle et infantile.

En sixième lieu, le cheminement cyclique de l'étudiant dans ce cours, illustré à la figure no. 2 (page 160), était la lecture d'un manuel, la réalisation d'un travail pratique, la présence aux séances de rencontres de groupe, le visionnement de documents audio-visuels, et enfin sa participation à une rencontre de communication par satellite étudiants-professeur. Ce cheminement devait recommencer avant chacune des douzes séances par satellite.

Deux modes d'évaluation furent prévus pour ce cours: une série de huit travaux pratiques s'échelonnant sur toute la durée du cours et exigeant une implication réelle de l'étudiant dans le milieu de la santé maternelle et infantile. Deux examens objectifs à choix multiples non pénalisés furent aussi administrés, l'un au milieu du cours et l'autre à la fin de ce dernier.

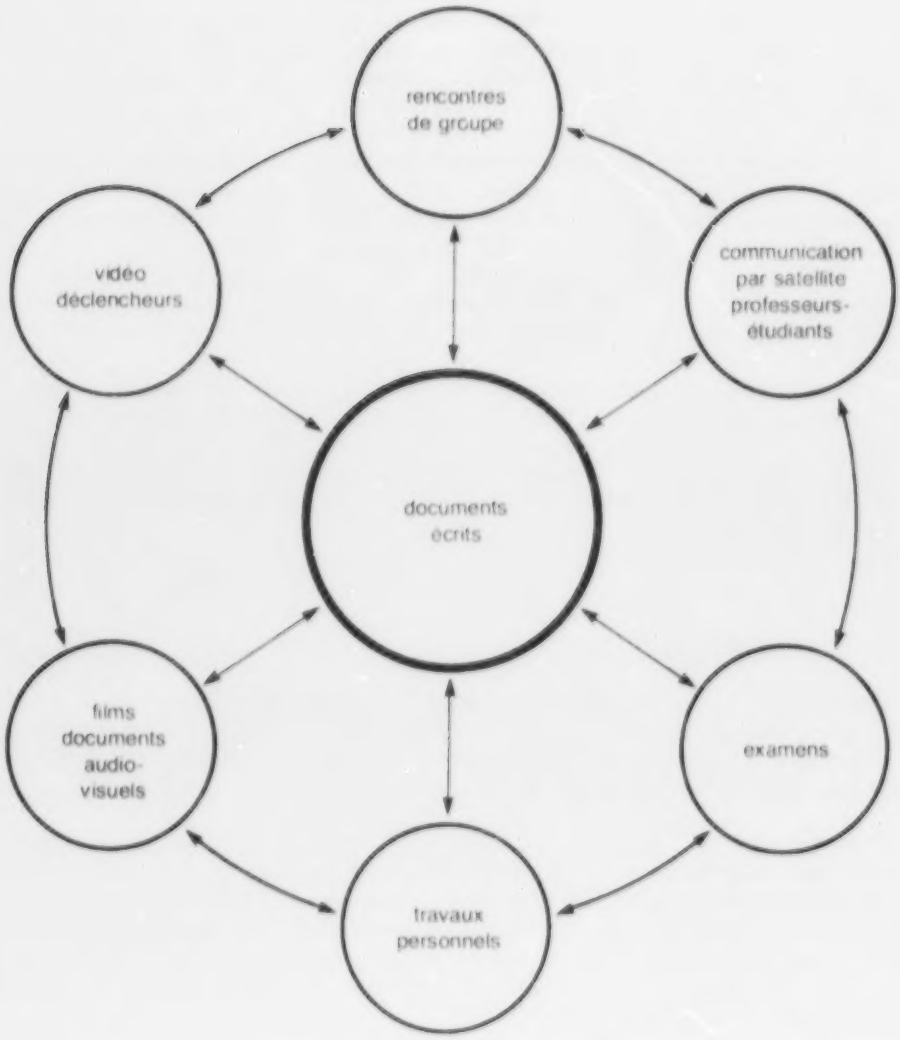
L'encadrement des étudiants

Les étudiants avaient en main, grâce aux documents écrits, les objectifs spécifiques de chaque section du cours. Ils devaient remettre huit travaux pratiques exigeant des contacts fréquents de l'élève avec le public ou des organismes de santé maternelle et infantile.

Les étudiants étaient prévenus de la distribution des notes pour chacun des travaux et connaissaient à l'avance les dates des examens. Les travaux pratiques, remis lors des rencontres de groupe, étaient corrigés soigneusement et individuellement par le professeur dans les plus brefs délais postaux. Ils étaient aussi commentés lors des séances de cours par satellite. Les examens objectifs portaient sur l'évaluation des connaissances théoriques des élèves.

Les étudiants étaient encadrés et soutenus dans leur apprentissage lors de leurs rencontres de groupe animées par des animateurs-campus répartis dans les trois campus. Ces animateurs, au nombre de quatre, servaient d'intermédiaires entre le professeur et le groupe d'étudiants. Ils transmettaient les directives, ramassaient les travaux et informaient le professeur par téléphone de la progression et des

FIGURE 1
SYSTÈME DE MOYENS D'ENSEIGNEMENTS UTILISÉS



questions du groupe. De plus, lors des premières séances de communication par satellite, la priorité était donnée à l'interaction.

D'après les résultats de l'évaluateur du projet, M. A. Dunberry de l'Éducation Permanente, l'on peut noter les faits suivants:

- les étudiants ont apprécié les rencontres-satellite, les vidéo-déclencheurs et les documents écrits;

- ils ont, par contre, trouvé quelque peu excessive la quantité énorme de travail exigé par les travaux pratiques et l'utilité des rencontres de groupe ne leur paraissait pas toujours évidente;

- le satellite a permis d'avoir accès à une personne-ressource, le professeur, et par la transmission bilatérale en direct, de se sentir parfois participants et de modifier le rythme du cours;

- mais les étudiants auraient voulu avoir plus d'interaction entre eux.

Les écueils rencontrés lors de l'encadrement des étudiants ont été les suivants:

Au niveau des rencontres-satellite:

- les rencontres-satellite sont devenues assez souvent des exposés magistraux plutôt que des périodes d'échange. En effet, sur le plan opérationnel, l'interaction étudiants-professeur n'a pas pu être constante. Les écueils aux interactions relevés par les étudiants pendant les séances-satellite ont été dus:

  a) à la gêne des étudiants de parler au microphone;

  b) à des microphones non mobiles, ce qui demandait de se déplacer pour aller parler au professeur;

  c) au fait que les étudiants ont fait passer leurs questions par l'animateur plutôt que de les poser directement;

  d) quand il y eut des interactions, ce fut presque exclusivement sur le mode «question-réponse», et les étudiants d'un campus n'écoutaient pas assez souvent les réponses donnéesdans un autre campus.

- Il aurait fallu certainement, d'après M. A. Dunberry, la mise en place d'un système d'avertissement «wish-to-speak» signal pour avertir le professeur directement. Des microphones mobiles auraient aussi été souhaitables;

- D'après l'auteur de cette communication, en plus des moyens pré-cités, une utilisation pédagogique plus fréquente du silence aurait été souhaitable. Ceci aurait pu permettre le déblocage de questions et d'interactions élèves-professeur-élèves.

Au niveau des rencontres de groupe:

- A l'origine du projet, les rencontres de groupe devaient être un lieu d'interaction et d'échange sur la matière du cours et des travaux pratiques. Elles sont devenues progressivement des séances de visionnement de matériel audio-visuel supplémentaire. Il y eut peu d'échange sur les travaux pratiques et les discussions furent, en général, assez courtes. Il n'en demeure pas moins que ces rencontres ont pu être un lieu de formulation de questions pour les séances de communication par satellite.

  Les raisons pour lesquelles les rencontres de groupe n'ont pas été autant appréciées et utilisées telles que prévues par les étudiants semblent être:

  a) le peu de formation des animateurs à leur rôle d'animateurs. Les animateurs avaient reçu une description de leurs tâches, mais pas une formation spécifique à ces tâches.

  b) Des attentes excessives de la part des étudiants face aux animateurs-campus. Ils auraient souhaité que ce personnel soit spécialisé dans la discipline qui leur était enseignée.

COMMENTAIRES ET DISCUSSIONS

L'atelier a permis d'étudier certaines questions ou de les traiter plus à fond.

1. Non seulement a-t-on parlé d'encadrement, mais la discussion porta également sur la pré-formation. C'est donc le problème de l'accueil des étudiants. Ce n'est pas encore un aspect très développé. Ce cadre d'accueil devrait permettre à l'étudiant de bien s'orienter et il faudrait aller jusqu'à proposer divers modèles d'encadrement parmi lesquels l'étudiant choisirait celui qui lui convient le mieux. On ajoutera au fur et à mesure des modules de dépannage de pré-formation pour les cours ou parties de cours où l'étudiant se sent moins à l'aise.

   Ailleurs, un document pré-cours informe l'étudiant des difficultés à prévoir, des objectifs poursuivis et du calendrier des rencontres. On ajoute des pré-rencontres pour l'organisation des crédits.

2. Plusieurs sont davantage préoccupés par les abandons des étudiants en cours de route. Il faut réfléchir sur la problématique de l'abandon. Ce n'est pas facile de savoir qui abandonne ou retarde ou subit un échec. Il importerait de connaître la cause de l'abandon. On remarque un taux plus élevé d'abandon chez ceux qui sont peu ou pas encadrés en cours de route. Mais suivre tous les étudiants constamment exigerait une infra-structure assez lourde. L'étudiant que l'on contacte après quelques semaines, même par un simple coup de téléphone, se sent soulagé, stimulé à reprendre son apprentissage. Mais la solution efficace et permanente n'est pas trouvée. Il est certain qu'un encadrement trop mou ou des rencontres avec des groupes trop nombreux favorisent les abandons. L'encadrement bien organisé facilite la tâche de l'étudiant et le stimule efficacement.

3. Mais comment réaliser un encadrement efficace? C'est le noeud du problème. Certains essais sont tentés. C'est ainsi que l'on a organisé des pré-rencontres, puis des rencontres de groupe où l'on discutait des travaux et des difficultés.

   D'autres endroits confient cette tâche aux correcteurs et se fient à la bonne volonté et à l'initiative des divers intervenants sans planification ou obligation particulière.

4. Il est évident qu'une structure d'encadrement coûte plus ou moins cher selon sa complexité. Pour éviter des coûts trop élevés, il faut

favoriser une démarche de prise en charge, d'autonomie de l'étudiant. L'encadrement n'est qu'un support, une béquille.

Selon le type d'encadrement, les coûts sont faibles ou très élevés. L'auto-encadrement coûte, selon certaines expériences, 7 à 8,00$ par étudiant. Si l'on choisit un mode d'encadrement mixte, le coût peut s'élever jusqu'à 70,00$ par étudiant. A la Télé-université, par exemple, les budgets sont préparés avec des coûts d'encadrement prévus de 50,00$ par étudiant. C'est le coût d'encadrement de la Télé-université qui est le moins élevé de toutes les constituantes de l'Université du Québec.

Ailleurs, l'encadrement est fait par des professeurs-pigistes payés à la copie corrigée et l'encadrement dépend de leur optimisme, leur bonne volonté ou leur sens du bénévolat. Mais l'étudiant à distance bénéficie d'un correcteur privé et les étudiants sont sensibles à cet aspect positif.

5. Le choix de l'animateur est une question controversée. On peut choisir un spécialiste du contenu mais il semble plus important de porter son choix sur un animateur. Tant mieux s'il est en même temps spécialiste du contenu. A certains endroits, les animateurs sont choisis par concours après publication d'offre d'emploi dans les journaux. On offre ensuite aux personnes choisies quelques séances de formation sur la discipline concernée, la démarche proposée à l'étudiant, les types d'intervention prévus et la façon d'intervenir et d'animer un groupe. On renouvelle les banques chaque année.

Ailleurs, on remet à l'animateur choisi une description de tâches précise et l'on complète par une formation à distance, exemple: utilisation du satellite.

En conclusion, il faut un contact quelconque par un encadrement prévu. Les gens apprécient un accueil, aiment avoir quelqu'un au bout du fil. Ils souhaitent pouvoir échanger, discuter avec d'autres personnes. Le simple téléphone devient un média important.

S'il n'y a pas d'encadrement dans la formation à distance, aussi bien fermer boutique. L'on n'a pas encore les moyens scientifiques d'évaluer la qualité de l'encadrement, mais on n'en fait pas encore suffisamment.

3) LES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES

POUR UNE STRATÉGIE DE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE À DISTANCE

Jean Jolicoeur
Université de Montréal

Il nous est difficile de définir un régime pédagogique, c'est-à-dire un ensemble de règles et de dispositions qualifiant les relations d'apprentissage à distance, sans préalablement questionner les objectifs d'apprentissage poursuivis par l'institution et par sa clientèle. L'importance et les problèmes que pose la conception des programmes de formation à distance sont relatifs à la vision que nous avons du développement de ce mode d'enseignement.

En fait, nous pouvons concevoir que les objectifs généraux de formation et ceux, plus spécifiques, d'apprentissage que nous voulons voir réaliser dans le cadre de la formation à distance soient les mêmes que ceux édictés par les directions générales (D.G.E.A., D.G.D.P., D.G.E.C.), où l'activité pédagogique est circonscrite essentiellement dans et pour un mode d'enseignement institutionnel à plein temps . D'ailleurs, l'état actuel de l'offre des cours à distance nous indique qu'aux niveaux secondaire et collégial, nous avons emprunté cette voie de développement pour les cours dits de «formation générale». Ainsi, la D.C.C. tend à offrir tous les cours-crédits de formation générale définis par la D.G.E.A. De même, certains collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P.) offrent la plupart des cours de base des programmes de la D.G.E.C.

En formation professionnelle, mis à part quelques plans de formation (secrétariat et commerce, par exemple), l'adéquation entre l'offre de cours et les programmes des directions n'est pas très claire. Premièrement, lorsque nous mesurons l'offre globale dans ce type de formation, force est de constater sa faiblesse, sinon sa quasi-absence. Deuxièmement, l'évaluation des offres de cours en formation professionnelle révèle une faible structuration. Chaque intervenant semble posséder une logique propre de développement. À la D.C.C., par exemple, les cours de formation professionnelle se répartissent très inégalement dans les différents champs de connaissance. De plus, les cours offerts couvrent tantôt certaines applications techniques, tantôt des connaissances de base, mais dans des champs de connaissance différents. La possibilité de constituer des plans ou des thèmes spécialisés de formation en est diminuée. En fait, seul l'héritage du passé nous permet de comprendre tant soit peu l'offre actuelle des cours de formation professionnelle à la D.C.C. et, conséquemment, leur caractère souvent périmé. Quant au niveau collégial, la formation professionnelle à distance est très peu développée.

La réalité universitaire est différente. Télé-Université offre quelques programmes de certificat de premier cycle dont les objectifs furent définis par l'institution elle-même. S'il est difficile de qualifier ces

programmes, il nous semble qu'ils sont plus près de la notion de formation générale de base que celle de formation professionnelle.

Le bilan général que nous venons de dresser rapidement nous indique donc une prédominance de la formation générale dont l'offre est structurée sur la base des programmes des directions générales, et l'état faiblement développé et peu structuré de la formation professionnelle à distance. Sans doute, ce développement «inégal» est le résultat des objectifs de scolarisation poursuivis par le ministère de l'Éducation. L'état actuel est donc conjoncturel. Étant donné les priorités, nous avons concentré les ressources dans la production des cours de formation générale, assurant à tous un plus grand accès à la scolarisation. Ceci fait, nous serons mieux à même d'assurer l'accès à une formation professionnelle. Mais cette argumentation n'explique pas les difficultés réelles que nous éprouvons devant la formation professionnelle à distance. De plus, une argumentation basée sur la chronologie couvre bien mal le fait que la D.C.C. oeuvrait presque exclusivement dans le domaine de la formation professionnelle avant 1971. Aussi, comment expliquer que la formation à distance, couvrant des niveaux de scolarisation de plus en plus élevés, ne rencontre pas l'importance que représente la formation professionnelle dans le programme scolaire des individus.

En fait, la question est de savoir si nous voulons développer la formation professionnelle à distance et comment allons-nous le faire? Il n'est plus possible de réfléchir sur le développement de la formation à distance sans tenter de conceptualiser une stratégie globale de développement de la formation professionnelle par correspondance, ou, si vous préférez, à distance. Et c'est justement lorsque nous tentons de définir cette stratégie que nous rencontrons la réalité du «moyen d'enseignement» et de la «distance», c'est-à-dire la spécificité du mode d'enseignement qu'est la formation à distance.

Spécificité de la formation à distance

Un institut de formation à distance privilégie un mode de transmission de l'information et d'évaluation, de supports à l'apprentissage. En général, c'est le matériel écrit et la correspondance, avec quelques autres moyens-supports tels le téléphone et les rencontres, qui dominent dans les approches de formation à distance. La télévision, la radio et les documents audio-visuels sont en général plutôt des supports à l'information, bien que certains de leurs contenus peuvent être structurés de façon à permettre l'auto-évaluation. La formation à distance se présente donc comme un univers relativement fermé et composé d'êtres en relation particulière avec différents moyens. C'est dans cette configuration socio-technique où se réalise l'évaluation que se crée la «distance» et qui détermine les possibilités et contraintes du mode d'enseignement. Dans le domaine de la formation professionnelle, ces contraintes sont principalement liées à l'évaluation des «habiletés motrices». C'est en bonne partie pour cette raison que, quel que soit le type de formation que nous visions, la formation à distance tend à consacrer l'apprentissage individuel où l'expérimentation technique de type instrumental n'est pas la pratique pédagogique dominante. Cela est très

clair en ce qui a trait à l'enseignement par correspondance où l'évaluation des habiletés motrices déborde le cadre du «devoir» transmis par voie postale.

Mais, définir ces contraintes dans un cadre technique «extensif» (multiplication des supports à l'évaluation) ne modifie pas leur réalité, puisque nous aurons toujours à juger de la pertinence d'un moyen (correspondance, téléphone, rencontre, audio-visuel, etc.) par rapport aux objectifs d'apprentissage poursuivis et aux contextes d'utilisation du matériel. Autrement dit, si nous voulions abolir ces contraintes, il nous faudrait modifier qualitativement la relation socio-technique qui la produit. Nous pourrions, par exemple, structurer les contextes d'utilisation du matériel de façon à ce qu'ils deviennent des contextes pédagogiques effectifs où y sont subsumées à la fois la transmission de l'information et l'évaluation des acquis (la classe, l'usine, l'atelier, le cercle d'études, le ménage, etc.). Mais, nous ne parlerions plus alors de formation à distance.

D'autre part, de par ses caractéristiques, la formation à distance offre des possibilités immenses quant à l'apprentissage des technologies complexes et des connaissances théoriques de base. Dans l'état actuel du développement organisationnel, la formation à distance est plus en mesure d'offrir ces types de connaissances que la formation en industrie. Autrement dit, s'il est possible de mettre sur le marché une activité de formation qui se réfère traditionnellement à des habiletés motrices (soudage, par exemple), il nous faut diminuer l'importance de cet objectif en augmentant le caractère technologique du contenu (métallurgie de la soudure). Dans la mesure où nous tenons «constants» les contextes d'utilisation, les contraintes et les possibilités du mode d'enseignement orientent donc en partie notre programmation. Une modification des contextes déplace ces contraintes mais ne peut les supprimer qu'en faisant disparaître la formation à distance.

Programmes et projets

S'il est difficile d'offrir l'ensemble des secteurs et plans de formation tels que définis par les directions générales et visant la qualification professionnelle (capacité de réaliser l'ensemble des tâches d'une fonction), cet objectif n'est pas de toute façon essentiel à nos interventions en formation professionnelle. Il s'agit en fait de se dégager du modèle de «formation complète» qui s'est imposé lors de la production des programmes de formation pour adultes. Essentiellement, ces plans furent constitués dans le cadre d'une formation à plein temps, en institution. Cette conception des programmes découle du caractère «captif» de la clientèle-réseau et cette caractéristique fixe en bonne partie le projet d'étude probable de l'inscrit. Or, il nous semble qu'il en va tout autrement pour la formation à distance, de même que pour la formation en industrie ou à temps partiel. La teneur et la consistance des projets d'études des utilisateurs de ces modes sont, sans nul doute, différentes des projets que proposent ou imposent les programmes complets de qualification professionnelle. Du point de vue institutionnel, l'offre de certificat ou d'attestation d'étude collégiale, les majeurs-mineurs au niveau

universitaire et plusieurs autres faits sont les signes d'un certain mouvement vers la congruence entre les programmes et les projets.

Dans le domaine de la formation à distance, le fait d'avoir défini pendant longtemps ce mode d'enseignement par le caractère supposé «typique» de sa clientèle (les isolés, par exemple) nous a empêché de questionner et d'opérationnaliser la réalité du projet d'étude. En fait, ce qui est spécifique à un mode d'enseignement, c'est la relation qui s'établit entre les objectifs institutionnels de formation édictés par l'institution, étant donné les contraintes du mode, et les projets d'études dont la clientèle se dote à travers l'utilisation de ce mode. Et, pour être en mesure d'opérationnaliser cette relation, il nous faut critiquer, à la lumière de l'expérience acquise, les modèles de formation qu'imposent les programmes destinés aux populations captives lorsqu'ils sont appliqués hors contexte et à développer cette réalité complexe qu'est le «projet d'étude» d'un individu ou groupe d'individus.

La maîtrise et la connaissance du projet d'étude, de sa teneur et de sa consistance du contexte où il a été défini et où il se réalise sont donc primordiales pour la mesure de la congruence des relations entre les objectifs des programmes et les projets. Dans la perspective de développer des moyens économiques et efficaces pour une formation «continue», le projet d'étude devient un paramètre de programmation, au même titre que la description et l'analyse des tâches dominantes d'une fonction de travail sont essentielles à la construction des programmes de qualification professionnelle.

Une stratégie de développement

L'apport de la recherche dans le développement des alternatives d'enseignement s'inscrit dans le cadre délimité par la dominance du modèle de programmation du réseau régulier et par la faible connaissance des projets d'études des adultes en formation. La capacité des chercheurs à traduire les sollicitations ou mandats concernant les alternatives d'enseignement est relative à la reconnaissance, plus ou moins partagée par les intervenants et les décideurs, de la légitimité des modèles institutionnels de formation imposée.

D'autre part, puisque ce n'est pas le mode d'enseignement en soi qui crée l'alternative mais le projet de formation que ce mode permet, il nous faut la maîtrise des fichiers d'inscriptions. Pour ce, nous devons:

- définir les variables essentielles à la connaissance des projets d'études et des curriculum devant être insérés dans un fichier construit sur la base de l'individu-cours;

- écrire des programmes spécifiques et d'utilisation simple de traitement de données des fichiers ainsi constitués;

- définir des structures d'accueil et de support de façon à ce qu'elles soient congruentes à la réalité du projet d'études.

Mais, au même titre que l'analyse des tâches, l'analyse des projets est un intrant spécifique et non exclusif à l'outil de planification qu'est la programmation. A ce titre, il nous faut:

- tenant compte du caractère non captif des clientèles, circonscrire plus précisément les modèles de programmation et de production du matériel qui permettraient la constitution de projets d'études consistants et variés;

- opérationnaliser ces modèles de façon à traduire et intégrer la programmation institutionnelle existante et son matériel, base actuelle des curriculum et des projets.

Enfin, parce que l'on reconnaît le caractère contraignant du mode de formation à distance, il nous faut:

- concevoir des mécanismes structurant les contextes d'utilisation du matériel afin d'identifier et de stabiliser les apports pédagogiques de transmission et d'évaluation déjà présents;

- spécifier les modalités de reconnaissance de façon à assurer la transférabilité de la valeur des acquis tant au niveau de l'emploi qu'au niveau de la scolarisation proprement dite.

Ces opérations s'inscrivent dans une stratégie globale de développement de la formation professionnelle. Elles ne peuvent s'accommoder d'une vision à court terme puisqu'elles forment, dans leur ensemble, un système de programmation caractérisé par des mécanismes récurrents d'évaluation et d'ajustement. Et l'état actuel de la formation professionnelle à distance exige que nous établissions rapidement une série d'actions, à commencer par la décision d'offrir ou de ne pas offrir ce type de formation à distance.

LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DANS LES COLLÈGES

Gaston Boulanger
Cégep Rosemont

Il est une question à poser dès le départ. Quel serait le régime pédagogique souhaitable? Quelle est la perception que l'on se fait du régime pédagogique? Le problème est ainsi posé pour mener à une discussion fructueuse. La vision que l'on en a est partielle au niveau collégial. On a fait un effort et il en reste beaucoup à faire avant de parvenir à un tout acceptable.

J'ai essayé personnellement de suivre un cours à distance à l'Institut Teccart en 1968. Comme beaucoup d'étudiants, je n'ai pu me rendre à terme. Mais c'est une expérience extraordinaire qu'il faut vivre pour en connaître toutes les implications. Pour les collèges, c'est surtout par les cours par correspondance que vient la conception du régime pédagogique de la formation à distance. L'on peut tous se poser les mêmes questions, au niveau collégial comme à d'autres niveaux: quelle programmation devrait être offerte pour la formation à distance? Quels sont les besoins et qu'est-ce qui doit être fait? Que doit-on faire maintenant pour qu'en 1990, on puisse satisfaire l'ensemble de la population? Quelle politique d'admission et d'inscription aux cours doit être établie?

Il est aussi possible de comparer le dossier de la formation à distance et celui de la formation traditionnelle. Comment agencer les deux pour que l'alternance de ces modes pédagogiques puissent se faire naturellement? Combien de temps devrait durer la formation à distance? Quelle est la situation la plus stimulante en même temps que la plus facile à gérer pour une institution? La mission des collèges comporte aussi bien la responsabilité de la formation générale que la formation professionnelle et socio-culturelle. L'accessibilité des étudiants adultes à la formation générale, technique et scientifique n'est pas à prouver même si on ne connait pas de façon scientifique quels sont les besoins des étudiants de niveau collégial. Ce sont cependant des priorités pour le Québec si l'on veut permettre aux adultes l'accès à l'université.

La formation à distance au niveau collégial est au stade de développement. Une vingtaine de collèges, sur 45, sont déjà impliqués dans la formation à distance. L'on doit penser à un programme général qui permette l'obtention d'un D.E.C. et l'accès à l'université. On doit également développer un programme professionnel. Et c'est là une priorité. Idéalement, il faudrait songer à plus.

Sur le plan professionnel, il existe 130 options techniques. Par où commencer, quel ordre de priorité établir? On a déjà commencé par les techniques administratives, l'informatique, l'électronique et les techniques agricoles. Quel sera le prochain pas à faire?

Si la formation générale est importante, il semble plus utile de développer surtout des programmes techniques et d'administration des petites et moyennes entreprises.

L'an dernier, l'Open University, en Angleterre, lançait un «open test» dans la population, soit une consultation sur le développement de la formation technique à distance. Voilà un aspect important, le développement de la technologie.

Quant à la politique d'admission aux programmes de formation, elle devrait être calquée sur les règles habituelles d'admission des étudiants adultes. Tout adulte qui désire suivre un cours de formation à distance devrait pouvoir le faire sans embarras. Il devrait être possible à un étudiant adulte de s'inscrire à la fois à un cours selon le mode traditionnel et selon le mode de formation à distance.

Il est aussi souhaitable que la formation à distance se fasse selon le principe de l'entrée et la sortie continue et que le dossier de l'étudiant soit inscrit dans le dossier général. Si le cours dure un an, l'on devrait mettre sur pied un système d'avis à l'étudiant des échéances établies.

L'étudiant, contrôlé et évalué par un correcteur attitré, devrait pouvoir participer à sa propre évaluation.

Il faut donc arriver à ce que le régime pédagogique de la formation à distance soit de très haute qualité, voire même dépasse la qualité de la formation traditionnelle.

Pour conclure, il faut que le régime pédagogique de la formation à distance soit lié à celui de la formation régulière pour que l'alternance de l'un et de l'autre apporte un enrichissement à chacun. Une planification doit se faire pour les 4 ou 5 prochaines années. De cette façon, la haute qualité des cours attribuera les mêmes reconnaissances aux crédits et diplômes obtenus et assurera la crédibilité de la formation à distance.

LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE À L'OPEN LEARNING INSTITUTE (1)

David Kaufman
Open Learning Institute

Arrière-plan

L'Open Learning Institute (O.L.I.) de la Colombie Britannique a été créé par le gouvernement provincial en juin 1978. L'institut s'est vu accorder le mandat qui suit en vue de guider ses activités:

L'O.L.I., en tant qu'institut provincial, se verra charger d'effectuer les fonctions suivantes:

1. a) il fournira des programmes d'études qui conduisent à un diplôme de premier cycle dans les facultés des arts et des sciences;

   b) il fournira des programmes d'études dans les domaines de l'orientation scolaire, de l'enseignement technique et professionnel;

   c) il fournira les programmes d'études en éducation de base pour adultes.

2. L'institut administrera les services de soutien nécessaires, développera et acquerrera des cours, des programmes d'études, du matériel didactique et les diffusera par le moyen des méthodes d'enseignement à distance (O.L.I. 1978).

L'institut a été fondé dans la province de l'ouest du Canada la plus éloignée. La Colombie Britannique a une population de deux millions et demi de personnes réparties sur un territoire de 370 000 milles carrés, une étendue quatre fois plus grande que le Royaume Uni. La partie sud-ouest de la province compte un million et demi de personnes tandis que la moitié septentrionale de la province en compte moins de 50 000. On y trouve des conditions exceptionnelles de température et de géographie qui rendent les voyages hasardeux en hiver.

Il y a vingt-deux établissements d'éducation post-secondaire subventionnés par l'État; trois universités, quatorze collèges communautaires et cinq instituts provinciaux. Quelques uns de ces établissements, tout particulièrement les universités, font de l'enseignement à distance. De plus, l'agence des cours par correspondance met depuis nombre d'années à la disposition des étudiants d'âge scolaire et de certains adultes, les programmes qui vont leur permettre de compléter le cours secondaire.

---

(1) Ce texte a été traduit de l'anglais par Claude Locas.

État actuel

Le tableau I décrit l'état actuel de l'institut:

TABLEAU I

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTITUT

Inscriptions:	sept. 1979.....	750
	janv. 1980.....	2 400
	année fiscale 1980-81	7 500
	année fiscale 1981-81	11 500
Étudiants:	La plupart ont entre 25 et 40 ans. Les deux tiers sont des femmes. Environ 70% proviennent des régions urbaines.	
Cours disponibles*:	sept. 1979	7 cours
	janv. 1980	37 cours
	sept. 1980	52 cours
	janv. 1981	64 cours
	sept. 1981	85 cours
	janv. 1982	97 cours

(*la plupart sont conçus par l'institut)

Programmes d'études:

- éducation de base pour adultes: en vue de terminer les 10ième et 12ième années
- orientation scolaire/enseignement technique et professionnel. neuf programmes de certificats:

. enseignement général
. gestion de la construction
. supervision industrielle
. gestion de motels . agent de bureau
. administration de bureau . secrétaire
. électronique . administration de restaurants

	- université: baccalauréat, 8 concentrations . sciences économiques . histoire . psychologie . anglais . sociologie . géographie . mathématiques . biologie
Service de soutien aux étudiants:	- sept centres-conseils: Kelowna, Prince George, Richmond, Victoria, Terrace, Nelson et Kamloops - Tuteurs pour chacun des cours. Courrier et appel téléphonique gratuit - bibliothèque «hot line»
Personnel:	- 106 réguliers 3 temps partiel - environ 100 tuteurs et 67 concepteurs de cours et consultants

Comme on le constate, l'institut vient de connaître une période de croissance très rapide. On prévoit que l'actuel taux de croissance va se poursuivre quant au nombre des inscriptions aux cours de l'institut. Le schéma I (page 175) montre le taux de croissance et la répartition du nombre d'étudiants dans les différents programmes.

Programmes

Le programme d'éducation de base pour adultes offre présentement les cours qui permettent de compléter les 10ième et 12ième années. Le diplôme du programme de 12è donne droit à l'attestation d'enseignement secondaire «senior» en éducation des adultes du ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique, aussi appelé le certificat «Dogwood». On met présentement au point des cours dans les domaines de l'alphabétisation et de l'anglais langue seconde. Le tableau II expose les exigences pour les programmes qui conduisent à un certificat.

FIGURE 2
CHEMINEMENT DE L'ÉTUDIANT À L'INTÉRIEUR DU SYSTÈME

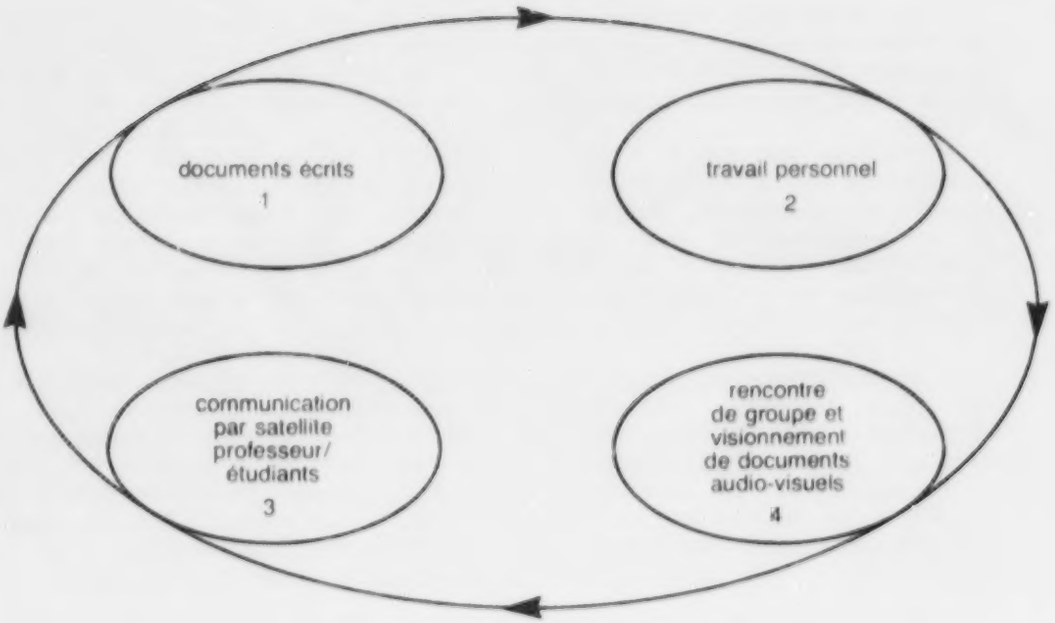


TABLEAU II

Classe	Cours exigés	Options
10è	anglais mathématiques sciences sociales sciences	Aucune
12è	anglais 11 anglais 12 sciences sociales	choix de 4 cours tirés d'une liste

Le programme d'orientation scolaire et d'enseignement technique et professionnel comporte une structure assez simple. Les étudiants doivent compléter un ensemble de 10 cours en vue d'obtenir un certificat général, ou 10 cours dans un des champs de spécialisation noté au tableau I.

Nombre de cours, tels la comptabilité, la gestion des petites entreprises et la supervision, peuvent être mis en crédit d'un certain nombre de certificats, tandis que d'autres, tels l'administration hôtelière ou la sténographie, sont plus spécialisés. Plusieurs cours dans les programmes d'éducation de base pour adultes et d'orientation scolaire et d'enseignement technique et professionnel peuvent aussi répondre aux besoins des étudiants.

La structure du programme pour l'obtention du diplôme universitaire est plus complexe. L'étudiant fait un premier choix de huit (8) disciplines. L'expérience des dix (10) dernières années a démontré que sept (7) de ces choix répondaient à un besoin. La biologie a fait l'objet d'une expérience en vue de résoudre les énormes problèmes que posent l'accès à un laboratoire dans un territoire aussi vaste. Des discussions ont été récemment entreprises en vue d'ajouter l'informatique à la liste pour satisfaire à la demande clairement exprimée pour ce programme.

Deux éléments ont été incorporés dans le diplôme de l'O.L.I. Le premier consistait à satisfaire aux conditions du programme d'éducation générale qui correspond à une des quatre (4) années d'étude que normalement, on prend au tout début. Le second préalable consistait à exiger que l'on fournisse une période de travail dans deux champs de spécialisation au cours de la troisième et quatrième années mais que l'on amorçait toutefois au cours de la deuxième année. Le tableau III expose les grandes lignes du programme qui mène au diplôme.

TABLEAU III

Structure du programme de baccalauréat

Première année (30 crédits)	1) Conditions du programme d'éducation générale: anglais 100 et 101, littérature et composition I et II - trois crédits en mathématiques ou en informatique - trois crédits en sciences - six crédits en sociologie ou en psychologie - trois crédits en économie, (Econ 100: L'Économie du Canada) - trois crédits en histoire (Hist 121: L'Histoire du Canada depuis 1967).
	2) Six crédits au choix.
Deuxième année (30 crédits)	3) Cours d'introduction aux cours avancés dans deux champs de spécialisation.
	4) Cours au choix
Troisième et Quatrième année (60 crédits)	5) Trente-six crédits (6 cours dans chacun des deux champs de spécialisation)
	6) Un cours d'étude dirigée dans chacun des deux champs de spécialisation
	7) Cours au choix dans les champs de spécialisation ou en d'autres matières
	8) Au moins quarante-cinq crédits de niveau élevé (cours numérotés 400)
Pour un total de cent-vingt (120) crédits	

Notes: Un semestre consiste en une période de 14 semaines d'enseignement suivi d'une période d'examens.

Un cours consiste en un bloc d'enseignement dans une discipline qui dure un semestre et donne 3 crédits sur un total de 120 que requiert le diplôme.

Plusieurs points méritent attention. Le premier nous montre que jusqu'à 50% des cours admis et pris en dehors de l'institut peuvent être versés au compte des certificats d'éducation de base pour adultes et d'orientation scolaire avec l'enseignement technique et professionnel, tandis qu'au niveau universitaire ce taux est de 75%. En second lieu, tous les cours de niveau universitaire de l'institut peuvent être transcrits. La plupart reçoivent aussi un nombre spécifique de crédits aux fins de transcriptions.

Conclusion

Cette communication a exposé à grands traits les paramètres d'un établissement d'enseignement à distance qui a réussi au cours de ses quatre premières années d'existence, d'une manière significative, une série de programmes qui inspire confiance.

D'autres aspects, tels le travail d'équipe en vue de concevoir des cours, la structure interne, l'éducation continue, l'utilisation des médias et d'autres aspects de l'entreprise ont été passés sous silence. Pour de plus amples informations on peut s'adresser par écrit à l'établissement.

COMMENTAIRES ET DISCUSSIONS

1. Liens entre l'Open Learning Institute et les collèges:

   Ces liens ont été difficiles au début mais aujourd'hui, une excellente collaboration s'est établie avec les institutions enseignantes. Il y a maintenant un échange qui permet aux étudiants de fréquenter indifféremment ces deux modes de formation et d'obtenir des crédits.

2. Le matériel employé pour la formation à distance:

   Ce sont les professeurs des universités qui fabriquent les cours pour l'Open Learning Institute parce que les universités ont plus de ressources. Ainsi, l'Open Learning Institute a pu obtenir une plus grande crédibilité.

3. L'enseignement professionnel et les industries:

   Les collèges développeront une plus grande collaboration avec les industries. Les commandites pourront être une source intéressante d'investissement financier en autant que les établissements d'enseignement demeurent le maître d'oeuvre des contenus et que ces cours puissent être reconnus sur le plan national.

4. La catégorie de l'étudiant à distance:

   Pour l'instant, l'étudiant à distance est considéré comme un étudiant de troisième catégorie, après l'étudiant adulte. Par contre, il commence à s'établir entre les collèges une collaboration de régime pédagogique qui permettra aux étudiants à distance d'être reconnus dans n'importe quel collège et même d'aller d'un collège à l'autre. Ils pourront, un jour, passer du collège à l'université.

4) LES FACTEURS D'ABANDON

LE PHÉNOMÈNE DE L'ABANDON DANS LES COURS PAR CORRESPONDANCE

Thérèse Bergeron

1. LE CONCEPT DE L'ABANDON

Lorsqu'en 1975, à la D.G.M.E., nous avons procédé à l'analyse des taux de persévérance et d'abandon des clientèles inscrites au Service des cours par correspondance en 1972-73, nous avons été confrontés avec la nécessité de clarifier le concept d'abandon. Dès le début de la recherche, il est apparu essentiel de distinguer entre les abandons réels, i.e. ceux qui ont soumis au moins un devoir au service de correction et les faux abandons, i.e. ceux qui n'ont envoyé aucun devoir au service de correction. En d'autres termes, c'est faire une distinction entre ceux qui ont abandonné le service de correction après l'envoi d'au moins un devoir et ceux qui n'ont pas utilisé le service de correction.

Alors s'est posée la question de savoir si l'on doit inclure dans la catégorie des abandons ceux qui n'ont même pas commencé une activité éducative? Dans la négative, les faux abandons deviennent synonymes de faux inscrits, alors que les inscrits nets sont ceux qui ont fait parvenir au moins un devoir et sont, en fait, les seuls qui doivent être considérés comme vrais inscrits. En définitive, de la distinction établie entre les abandons bruts (i.e. ceux qui ont abandonné le service de correction sans avoir envoyé aucun devoir et les abandons nets (ceux qui ont abandonné le service de correction après avoir envoyé au moins un devoir) découle la notion d'abandons réels, i.e. ceux qui ont soumis au moins un devoir au service de correction.

Partant de la définition des abandons réels, il s'avère que les abandons sont, en fait, des abandons du service de correction et que pour autant, on ne peut conclure à un abandon du projet d'étude. En effet, des études subséquentes ont démontré qu'environ 19% des taux nets d'abandon des cours par correspondance vont passer avec succès un examen au S.E.A. ou encore s'inscrivent dans un S.E.A., dans le but de poursuivre leur projet d'étude (1).

Prenant acte de la présence de ces diverses catégories parmi la clientèle inscrite dans un système de cours par correspondance, on est amené à apporter une précision supplémentaire dans l'emploi du terme

---

(1) ROSS, Vincent La clarification de certaines questions sur l'enseignement par correspondance: quelques résultats de recherche et leurs implications pratiques D.G.M.E., 1978

d'inscrits, en introduisant une période de mise à l'essai de quatre (4) semaines comme critère d'inscription réelle.

2. RAISONS POSSIBLES DE L'ABANDON

Une plus grande précision dans les buts visés par les personnes qui s'inscrivent dans un organisme d'enseignement par correspondance assurerait par le fait même une meilleure connaissance des motifs de l'abandon.

C'est ainsi que les données recueillies au moment de l'inscription peuvent faciliter la compréhension et donner un sens aux divers cas rencontrés dans les abandons. Dans ce sens, nos recherches ont fait ressortir la pertinence de l'adoption d'un formulaire plus détaillé, intégrant les intentions du candidat, à court et à long terme, quant à son projet d'étude. Une fois en possession de ces données, on pourra réduire les fictions administratives et on sera en mesure d'identifier les situations d'abandon. Car, comme le soulignait Vincent Ross (1), dépendant du projet d'étude, de l'intention de se rendre à l'examen ou non, de l'importance accordée par l'étudiant à une forme de reconnaissance de ses apprentissages, l'utilisation du service s'en trouve modifiée.

Afin de cerner les points susceptibles d'avoir un impact déterminant sur le degré de persévérance des étudiants inscrits à des cours par correspondance, nous prendrons comme appui les résultats des études effectuées à la D.G.M.E.

3.1 RELATIONS ENTRE L'ABANDON ET LE PROFIL SCOLAIRE

Une étude menée en 1978 par Jean Jolicoeur (2) a apporté un éclairage sur deux modèles-types de «carrière» d'éducation récurrente, rencontrés dans un échantillonnage d'étudiants inscrits au S.C.C. en 1977.

Les résultats de cette recherche démontrent que 55% des étudiants des cours par correspondance avaient suivi des cours pour adultes environ six (6) ans après la fin de leurs études régulières et en moyenne dans les deux années avant de s'inscrire à leur premier cours par correspondance. Par ailleurs, pour 45% des étudiants, leur inscription aux cours par correspondance n'avait été précédée d'aucune autre expérience en éducation des adultes et ce retour s'opérait en

---

(1) ROSS, Vincent, ibid.

(2) JOLICOEUR, Jean Étude comparative des profils scolaires des étudiants du S.C.C.: actifs, abandons, finissants (version préliminaire), 1978

moyenne 6,1 années après avoir terminé leurs études. Il ressort donc que l'utilisation d'un service d'éducation des adultes s'est produite en moyenne 6 ans après la fin des études régulières et que 30% de l'ensemble de l'échantillon s'étaient également inscrits à un ou plusieurs cours pour adultes dans un S.E.A. (1).

Non seulement cette étude démontre-t-elle une mobilité étudiante entre deux types d'enseignement - les cours par correspondance et les cours offerts par les S.E.A. - mais elle révèle également l'existence d'une certaine planification dans le recours aux ressources de formation. C'est ainsi que:

- 55% des répondants déclaraient avoir en quelque sorte un plan d'utilisation des services éducatifs, ceux du S.C.C. et du S.E.A.;
- 28,3% avaient l'intention de s'inscrire seulement à des cours par correspondance;
- 26,8% se proposaient une utilisation combinée de cours;
- 44,9% déclaraient n'avoir aucune intention précise (2).

Ces données établissent donc clairement la complémentarité nécessaire des deux types de formation, soit l'enseignement à distance et les cours offerts localement dans les S.E.A.

3.2 LES GENRES DE COURS

En ce qui touche la Direction des cours par correspondance, notre recherche portant sur l'Analyse des taux de persévérance et d'abandon avait révélé chez les clientèles inscrites en 1972-73 un écart dans les statistiques des taux de persévérance, selon la catégorie de cours.

Par exemple, le taux net de persévérance était de 56,5% pour les cours avec attestation alors qu'il était de 78,0% pour les cours avec crédits (3). Ce fait d'une plus grande persévérance des étudiants des cours avec crédits a soulevé la question de la motivation des clientèles: pouvait-on en déduire que les étudiants inscrits à des cours avec crédits étaient davantage motivés que ceux inscrits à des cours avec simple attestation d'étude? Cette persévérance venait-elle surtout de l'urgence du projet d'étude ou encore d'autres facteurs, telles une connaissance plus claire des prérequis, sinon d'une meilleure orientation? Nous n'étions pas alors en mesure de répondre à ces

---

(1) ROSS, Vincent, ibid., p. 15

(2) ROSS, Vincent, ibid., p. 18

(3) BERGERON FORTIN, Thérèse Analyse des taux de persévérance et d'abandon des clientèles inscrites au S.C.C. en 1972-73, 1975

interrogations, puisque les projets éducatifs de la clientèle des cours avec attestation demeuraient inconnus. D'où notre suggestion d'une fiche d'inscription plus élaborée, susceptible d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

3.3 AUTRES CARACTÉRISTIQUES

Il serait difficile de passer sous silence deux autres facteurs d'abandon qui ont particulièrement attiré notre attention.

En premier lieu, il s'agit de la lenteur du service de correction qui peut être fatale pour la motivation de l'étudiant inscrit à des cours par correspondance. Ensuite, c'est le manque d'information du professeur-correcteur vis-à-vis du projet d'étude de l'étudiant dont il corrige les travaux. Là aussi, cette situation peut engendrer une baisse de motivation chez l'étudiant par suite d'un feedback plus ou moins adapté à la situation personnelle de l'adulte en situation d'apprentissage.

4. SOLUTIONS ENVISAGÉES POUR DIMINUER LE TAUX D'ABANDON

L'identification de divers facteurs d'abandon dans la poursuite des cours par correspondance a suscité l'élaboration d'un éventail de solutions.

Par exemple, afin de parer à l'effet démobilisateur dû à une trop lente circulation des devoirs, on a formulé la suggestion de ramener à deux voies la circulation des travaux des étudiants en remplacement du système à quatre (4) voies en usage. On a proposé une circulation directe de l'étudiant au professeur-correcteur, sans passer par la gestion du service de correction. Car, si déjà il faut compter avec la lenteur du service postal lui-même, du moins une simplification de procédure dans l'expédition des devoirs peut être un atout appréciable pour prévenir la démobilisation de l'étudiant.

En ce qui concerne la qualité de la relation pédagogique, on a suggéré une fiche plus complète comme élément essentiel d'un support plus pertinent de la part du professeur-correcteur, compte tenu que celui-ci constitue le seul lien «pédagogique» à l'intérieur du service d'enseignement par correspondance.

Un autre point apparu comme névralgique, est le premier contact entre l'étudiant et l'organisme. Aussi, avons-nous conclu à l'avantage d'une véritable structure d'accueil et d'orientation pour les nouveaux candidats. Dans cette perspective, s'est imposée comme obligatoire une attention particulière à apporter pendant la première période d'étude, au suivi d'une clientèle en bonne partie moins scolarisée. À cet effet, il a été proposé la mise sur pied d'un support pédagogique soit par l'utilisation du téléphone ou encore par des rencontres de dépannage.

Une de nos recherches avait pour titre: "Concertation entre le S.C.C. et les C.S.R.: tentatives, conditions et limites". Si déjà en 1977, on ressentait l'importance d'une démarche de concertation entre ces structures éducatives, le profil des cheminements d'éducation récurrente corrobore cette nécessité. L'évolution survenue dans le monde de l'éducation des adultes démontre l'à-propos de cette dimension.

Particulièrement dans un contexte d'utilisation maximale des ressources pédagogiques et financières, il est illusoire d'imaginer un développement parallèle des divers modes d'interventions éducatives offerts aux adultes. L'heure est plus que jamais à la collaboration et à la concertation, dans le respect du caractère spécifique des organismes et des droits des adultes. À n'en pas douter, la diminution du taux d'abandon en formation à distance s'inscrit dans un tel processus. Pourtant, en replaçant la formation à distance dans le cadre d'une problématique de l'éducation des adultes, elle-même inscrite dans une perspective d'éducation permanente, on peut souhaiter que pourra se faire, pour l'adulte, l'économie d'abandon des apprentissages entrepris. Le succès de cette opération sera d'autant plus assuré qu'on prendra la précaution d'intégrer dans la phase initiale de formation, un espace pour l'auto-définition du projet de l'adulte préalable aux choix des ressources de formation les plus adéquates.

LES FACTEURS D'ABANDON AU C.A.F.É

Odette Legendre
Université de Montréal

Quand l'Université de Montréal décidait, en 1976, d'ouvrir le C.A.F.É., le cours autodidactique de français écrit, au grand public, elle offrait pour la première fois un cours par correspondance et un moyen entièrement autodidactique de perfectionnement en français écrit. L'accueil a d'ailleurs été enthousiaste et des milliers de personnes s'y sont inscrites depuis. Au cours des années, nous avons pu tracer le profil de cette clientèle éclectique et dégager ses attentes, ses besoins, ses motivations et aussi ses raisons d'abandon. Toutefois, sur cette dernière question, nous avons quelques données, des indices, des hypothèses, mais aucune étude longitudinale exhaustive n'a encore été menée.

En 1976, un sondage a été fait auprès du personnel enseignant et non enseignant de l'Université de Montréal à qui le cours avait été offert gratuitement avant son lancement dans le grand public. Nous y avons dégagé des suggestions intéressantes qui ont permis d'apporter des modifications au cours, mais il s'agissait d'un public très particulier. Les personnes du grand public qui s'y sont inscrites par la suite offrent un profil différent, et c'est auprès de 2 000 d'entre elles que nous avons fait un sondage en 1978. En 1979, une étude de Christophe Dupriez intitulée "Étude du comportement des étudiants au cours C.A.F.É.: analyse des causes d'abandon" a été menée auprès d'étudiants libres et d'étudiants réguliers. Les motivations et les raisons d'abandon de ces derniers se sont révélées fort différentes. Autre source d'information: les statistiques fournies par le secteur de l'informatique et le secrétariat des inscriptions.

Comment définir l'abandon pour un cours comme le C.A.F.É.? Il importe au préalable de rappeler que le C.A.F.É. comporte trois parties auxquelles on s'inscrit séparément. On peut suivre tout le cours sans se présenter aux examens si l'on ne souhaite pas recevoir les crédits qui y sont attachés. Tous les candidats reçoivent un test de cheminement, sorte de diagnostic de l'état de leur connaissance du français écrit et guide d'apprentissage individualisé. Tous commencent obligatoirement par la première partie. On ne peut parler d'abandon si une personne a rempli son formulaire d'inscription, a reçu son test de cheminement de 100 questions, mais a négligé de le retourner, a changé d'idée et ne donne pas suite.

Il faudrait plutôt y voir une interruption dans le processus d'inscription ou un abandon prématuré puisque cette personne n'a pas encore reçu le cahier d'exercices. Administrativement, il n'y a pas de possibilité d'annulation de cours si l'étudiant a reçu son cahier d'exercices.

On ne peut dire non plus qu'il y ait abandon si l'étudiant ne se présente pas à l'examen puisqu'on a prévu un questionnaire d'auto-évaluation qui permet de passer à la partie suivante du cours. Ne

pas se réinscrire entre la première et la deuxième parties du cours ou entre la deuxième et la troisième parties devient donc une façon de dépister l'abandon. En revanche, rien n'oblige les étudiants qui suivent une partie du cours à se réinscrire à la prochaine partie dès la session suivante. En effet, il est très fréquent que par manque de disponibilité ou pour toutes sortes de raisons personnelles, un étudiant laisse passer un trimestre ou deux avant de poursuivre le cours. On peut donc retenir comme définition fonctionnelle que l'abandon est l'arrêt définitif entre deux parties du cours. Par ailleurs, l'abandon à l'intérieur d'une partie est une décision personnelle non mesurable.

Plusieurs personnes abandonnent après la première partie. Si on se reporte aux sondages mentionnés précédemment, une liste de dix énoncés permettait de préciser la ou les raisons d'abandon. "J'avais trop de travail et je ne pouvais consacrer à ce cours suffisamment de temps", "Le cours demandait beaucoup trop de travail" reviennent très majoritairement. Ceux qui abandonnent après la deuxième partie considèrent souvent qu'ils ont déjà trouvé ce qu'ils cherchaient.

Toutefois, en regardant de plus près les méthodes de travail, on a pu constater combien il semblait difficile de trouver un juste équilibre entre le temps accordé au cours et le temps consacré à d'autres activités. On a pu dégager aussi que les plus persévérants sont ceux qui conservent le même rythme de travail tout au cours du trimestre. Ceux qui partagent le temps accordé au C.A.F.É. entre la maison et le travail ne sentaient pas le besoin d'investir plus de temps à l'approche des examens, contrairement à ceux qui n'avaient jamais travaillé aux exercices du C.A.F.É. en dehors de la maison. Autre constatation intéressante: la possibilité de travailler en petits groupes n'apparaissait pas comme une garantie de se rendre plus facilement à la fin du cours. Les plus persévérants privilégiaient même le travail solitaire. Ce sont d'ailleurs les mêmes qui ont investi jusqu'à 18% de leurs temps libres à l'étude du C.A.F.É.

Le premier sondage, je le rappelle, avait été fait auprès du personnel enseignant et non enseignant de l'Université de Montréal, donc auprès d'une clientèle moins représentative que celle que rejoindra le C.A.F.É. par la suite. Si l'on essaie de mettre en corrélation les caractéristiques des étudiants du C.A.F.É. que l'on a pu dégager lors du deuxième sondage et les raisons d'abandon, il faut bien admettre que ni la scolarité, ni le sexe, ni le travail, ni la profession n'ont été un facteur très significatif. On a constaté que les plus scolarisés semblent être les plus persévérants, bien que les secrétaires dont le travail exige une pratique de l'écriture quotidienne se rendent plus volontiers à la fin du cours, et reconnaissent que C.A.F.É. a été d'un grand secours. D'autres facteurs encore mal précisés pourraient davantage expliquer les raisons d'abandon. Si la formule même du cours (autodidactique, par correspondance) séduit au départ, elle suppose une auto-discipline très grande de la part des étudiants. Interviennent alors des facteurs liés au comportement personnel en apprentissage que seul une recherche approfondie pourrait cerner.

Au cours des années, différentes solutions ont été envisagées pour réduire le taux d'abandon. D'abord, on a offert le C.A.F.É. au trimestre

d'été, période souvent plus propice aux études pour l'étudiant adulte. Il s'est ajoutée la possibilité de suivre tout le cours sans se présenter aux examens, laissant à ceux qui le souhaitent la responsabilité de s'auto-évaluer. On a également réduit les étapes administratives pour permettre l'expédition hâtive des cahiers d'exercices et allonger ainsi la période de travail accordée à l'étudiant. On offre également un service de consultation téléphonique aux étudiants en panne qui ont besoin d'explications grammaticales supplémentaires. Un échange de correspondance accru entre l'étudiant et le secrétariat permet d'encourager les étudiants à poursuivre le cours et à s'inscrire aux trimestres de leur choix.

Le contenu, pour sa part, a été remanié et révisé au cours des années. Une nouvelle édition est en préparation. Toutes les 8 000 questions de la banque informatique seront révisées. À la lumière des nouvelles statistiques, les indices de difficulté et de sélectivité seront réévalués. Le vocabulaire grammatical sera simplifié dans la mesure du possible. Reste à voir s'il y aura impact sur le taux d'abandon.

En éducation des adultes, on peut bien sûr parler d'abandon de cours, mais ne serait-il pas plus juste de parler d'interruption d'apprentissage? En effet, il est possible et même fréquent qu'on abandonne le C.A.F.É. en cours de route, mais il n'est pas exclu qu'on y revienne ultérieurement. Ou encore, il est probable qu'on retourne à son cahier d'exercices qui, selon des témoignages entendus, reste un outil de référence au même titre que grammaires et dictionnaires. Ce qui importe en définitive, c'est de prendre conscience que se perfectionner dans sa langue maternelle, c'est l'affaire de toute une vie.

LES TAUX D'ÉCHEC ET D'ABANDON: QUELQUES ANALYSES

Élise Fournier
Télé-Université

L'abandon scolaire est un phénomène important qui se manifeste à tous les niveaux d'enseignement et dont les causes sont multiples et encore insaisissables. Les institutions d'enseignement à distance ne peuvent imaginer se soustraire à ce problème, d'autant plus que la pédagogie de la formation à distance s'appuie sur une plus grande autonomie de l'étudiant, donc sur une motivation assez puissante pour l'inciter à travailleur seul. Cette contrainte liée à la formule même ne diminue en rien les autres causes possibles d'abandon. Au contraire, elle aurait plutôt tendance à les réactiver.

De quoi parle-t-on à la Télé-université quand on parle d'abandon? Essentiellement, de trois types d'abandon:

1. l'étudiant qui ne complète pas les travaux requis à un cours auquel il s'est inscrit: c'est ce que l'on convient d'appeler un échec par défaut;

2. l'étudiant qui informe par écrit la Télé-université qu'il abandonne un cours auquel il s'était inscrit. S'il le fait à l'intérieur d'un certain délai, il peut retourner la documentation et être remboursé. C'est ce qu'on appelle l'abandon signifié. Il se produit dans 6,7% des cas.

3. l'étudiant qui s'était inscrit à un programme et qui abandonne en cours de route après un, deux ou trois cours suivis. Il s'agit du phénomène de la réinscription ou plutôt de la non-réinscription.

Jusqu'à tout récemment, il était impossible chez nous de distinguer les échecs par défaut des échecs réels. Après un certain temps, l'ordinateur transformait un résultat incomplet en échec. De sorte que la seule façon d'observer, de décrire et de quantifier les échecs par défaut, soit le premier type d'abandon, était de l'aborder comme un échec. Avec la réorganisation de la gestion informatique du dossier étudiant effectuée l'automne dernier, nous serons en mesure dans quelques semaines d'isoler le phénomène de l'échec par défaut et de mesurer son ampleur pour la session de l'automne dernier. Les données actuelles me semblent encore trop partielles pour qu'on puisse avancer quelque interprétation que ce soit.

Aussi, ce que je viens vous livrer aujourd'hui, est une analyse du taux d'échec à la Télé-université dont une des composantes importantes est l'échec par défaut. Quelques vérifications manuelles m'incitent à croire qu'ils pourrait représenter jusqu'à 50% environ des échecs.

En comparant le taux d'échec à des variables comme l'âge, le sexe, l'occupation, la formation antérieure, le moment où il se produit, on arrive à déceler certains symptômes ou si l'on veut des facteurs de risque

plus ou moins élevés. Et ce sont ces facteurs de risque que je veux vous présenter.

1. Taux d'échec en fonction de l'âge et du sexe
Tableau I et II (pages 190,191)

Le taux d'échec subit des fluctuations importantes chez les adultes selon l'âge de ces derniers. Très élevé avant 24 ans (24,4%), il diminue d'abord rapidement jusqu'à 34 ans (9,1%), puis doucement jusqu'à 39 ans (8,3%), pour remonter graduellement jusqu'à 22,6% chez les 60 ans et plus.

Sur ce tableau comme sur tous les autres, on peut constater que les femmes accusent un taux d'échec un peu moins élevé que les hommes, soit un taux d'échec moyen de 11,6% comparativement à 12,7% chez les hommes.

Voulant vérifier si cette courbe pouvait subir des variations selon que l'on distinguait le groupe des enseignants du groupe des non-enseignants, j'ai repris le même graphique au tableau II en isolant les hommes et les femmes de chacun des deux groupes. On observe d'abord un écart notable entre les enseignants et les non-enseignants par rapport au taux d'échec, soit un taux d'échec moyen de 5,3% chez les enseignants comparativement à 25,2% chez les non-enseignants. On observe ensuite que l'âge semble influencer de façon analogue le taux d'échec, quelle que soit l'occupation ou le sexe des étudiants, excepté pour les hommes de 45 ans et plus chez qui le taux d'échec diminue au lieu d'augmenter. Le taux d'échec le moins affecté par l'âge est celui des enseignantes.

Le facteur de risque est donc plus élevé chez l'étudiant adulte de moins de 25 ans et de plus de 45 ans et moins élevé chez l'étudiant adulte de 30 à 40 ans.

2. Taux d'échec en fonction du moment
Tableau III (page 192)

Pour l'étudiant télé-universitaire, l'expérience de la formation à distance semble un facteur de succès déterminant. En effet, si pour l'ensemble des étudiants télé-universitaires, sur une période de douze sessions, c'est-à-dire plus de 25 000 étudiants, on calcule le taux d'échec au premier cours suivi, puis au deuxième, au troisième et ainsi de suite, on observe une diminution notable du taux d'échec, diminution progressive et continue quels que soient le sexe ou l'occupation des étudiants. L'écart considérable (19%) qui existe au premier cours entre le taux d'échec des enseignants et celui des non-enseignants disparaît après le 9è cours, c'est-à-dire pour ceux qui complètent un certificat.

TABLEAU I
TAUX D'ÉCHEC EN FONCTION DE L'ÂGE ET DU SEXE

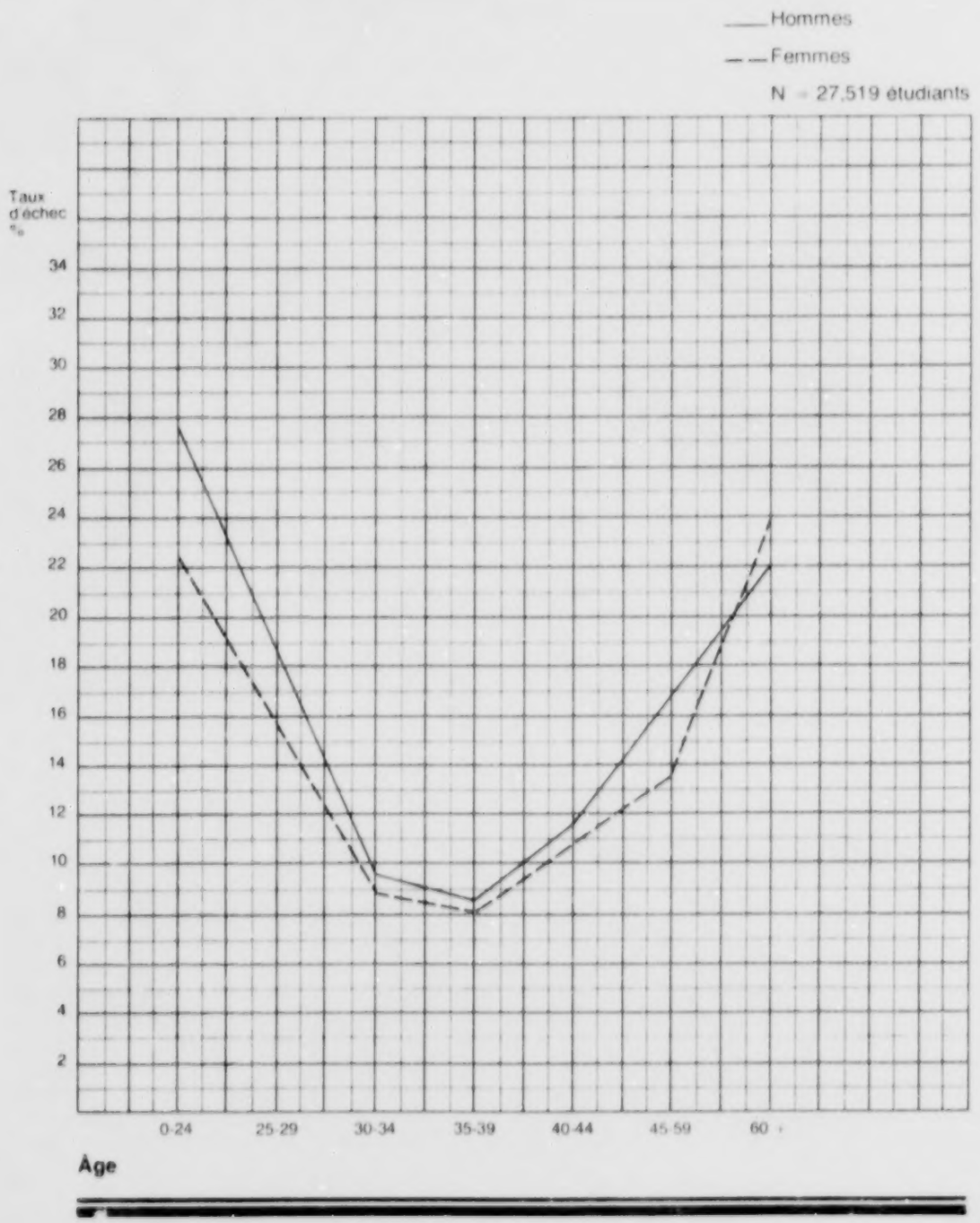


TABLEAU II
TAUX D'ÉCHEC EN FONCTION DE L'ÂGE ET DE L'OCCUPATION ET DU SEXE

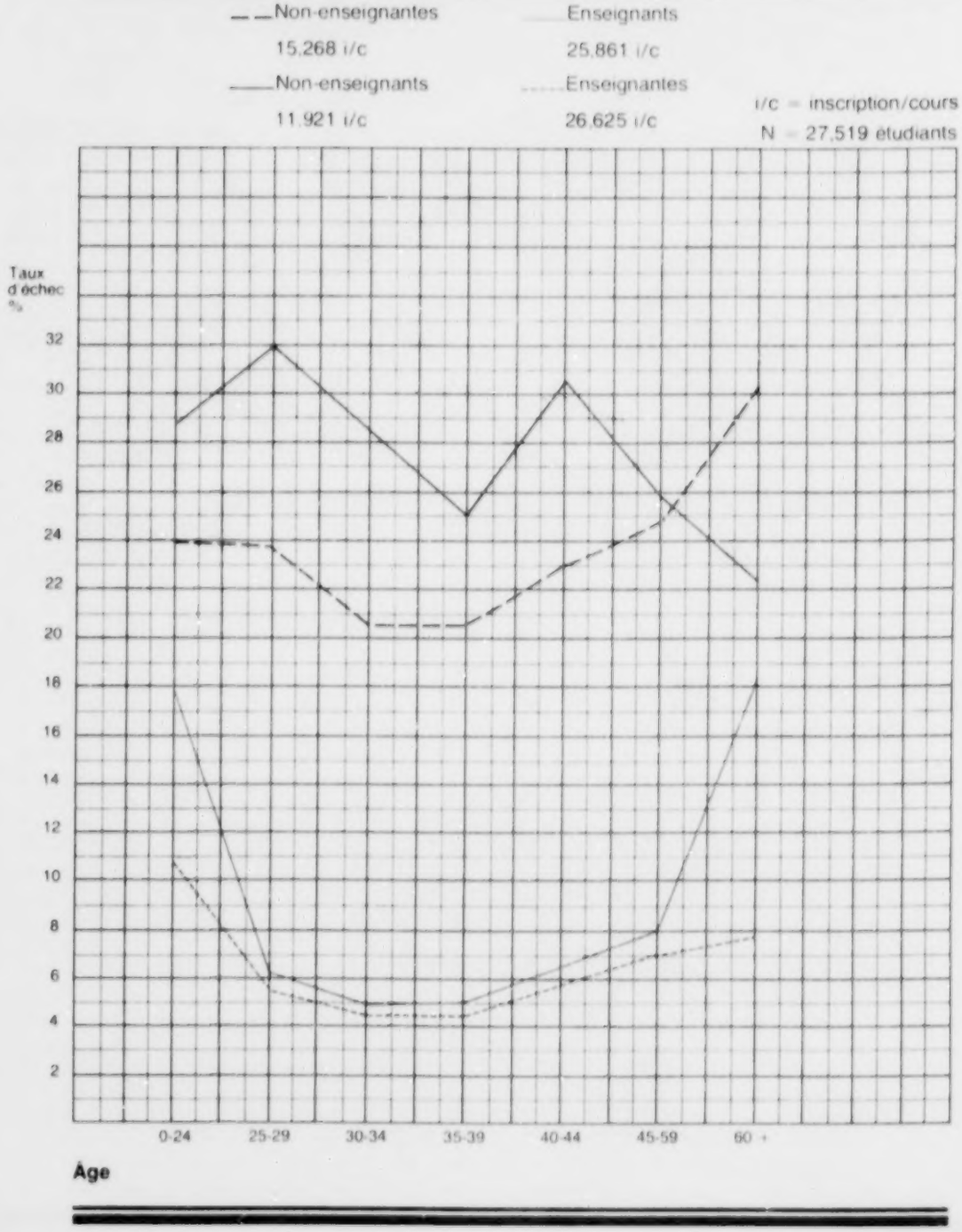
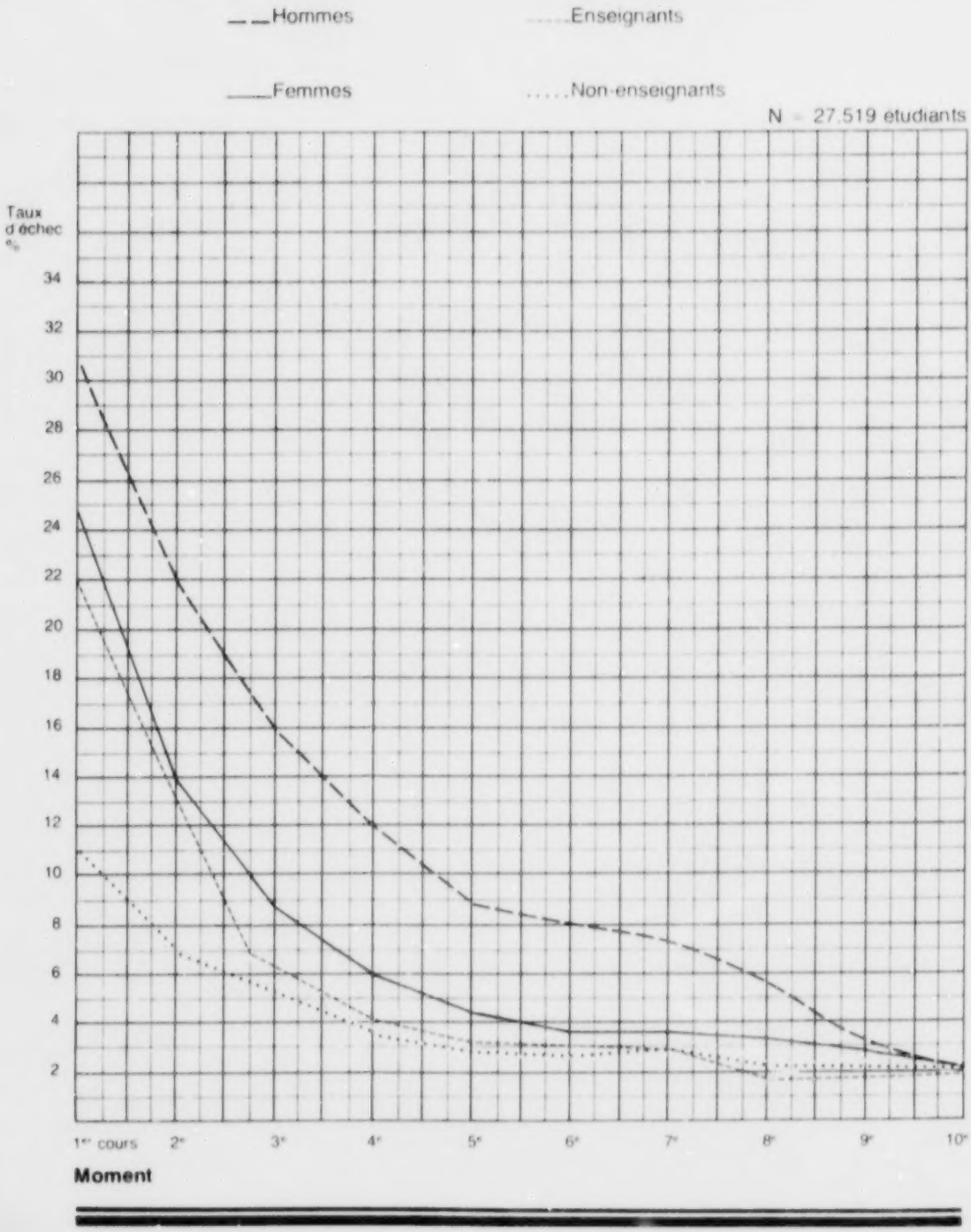


TABLEAU III
TAUX D'ÉCHEC EN FONCTION DU MOMENT



3. Taux d'échec en fonction de la formation antérieure
Tableau IV (page 195)

Les conditions d'admission à la Télé-université se caractérisent par leur souplesse. A l'entrée, on n'exige aucun prérequis académique chez les étudiants. Il est donc intéressant de mesurer la fluctuation du taux d'échec en fonction du niveau scolaire atteint précédemment puisque celui-ci peut être élémentaire, secondaire, collégial ou universitaire.

Le groupe des enseignants est celui dont le taux d'échec est le moins affecté par le niveau de la formation antérieure. Il oscille entre 5% et 12,5%. Il est plus élevé chez les enseignants qui ont une formation antérieure de niveau secondaire. On observe aussi un taux d'échec presqu'identique chez ceux qui ont une formation antérieure de niveau collégial ou de niveau universitaire.

Dans le groupe des non-enseignants, le niveau de la formation antérieure influence directement le taux d'échec. Plus les étudiants ont un niveau d'étude élevé, plus le taux d'échec diminue. Dans tous les cas, il est supérieur à celui des enseignants. Un étudiant non-enseignant qui possède un niveau d'études universitaires a un taux d'échec plus élevé qu'un étudiant enseignant qui possède un niveau d'études élémentaire ou secondaire.

Ici encore, les femmes accusent un taux d'échec moins élevé que les hommes quelle que soit leur formation antérieure.

4. Le taux d'échec et la difficulté du cours

En prenant comme indice de difficulté d'un cours donné la note moyenne obtenue par les étudiants qui réussissent et en comparant cette note moyenne au taux d'échec du même cours, je n'ai pu observer aucune corrélation entre les deux.

Par ailleurs, dans les cours auxquels la tradition orale accorde un niveau de difficulté élevé, soit ceux où l'étudiant a beaucoup de travaux, on observe un taux d'échec en dessous de la moyenne. C'est ce que l'on dit (intervenants, étudiants et professeurs) des cours de biologie et de sciences notamment où les taux d'échec sont respectivement de 2,4% et de 8,5%.

La difficulté du cours aurait peu de relation avec le taux d'échec.

5. Le taux d'échec et les formules d'encadrement et d'évaluation

J'ai commencé à sonder la relation qui pourrait exister entre le taux d'échec et les diverses formules d'encadrement et d'évaluation. J'en suis encore à la cueillette d'information et je n'ai pas l'assurance de pouvoir traiter cette relation sur un plan statistique. Les formules

d'encadrement ne sont pas nécessairement les mêmes pour tous les étudiants inscrits à un même cours.

6. Impact de l'échec sur la réinscription
Tableaux V, VI et VII (pages 196, 197, 198)

Au début de mon exposé, je distinguais trois types d'abandon. J'ai assez longuement parlé de l'abandon qui se camoufle sous les échecs par défaut et qui affecterait environ 6% de nos étudiants.

J'ai peu abordé le second type d'abandon, soit l'abandon signifié qui affecterait 6,7% de nos étudiants. Depuis la dernière session, les raisons que les étudiants invoquent dans leur lettre «d'abandon» sont codifiées et mémorisées par l'ordinateur. Pour la session de l'automne dernier, les raisons invoquées sont les suivantes par ordre décroissant:

- manque de temps: 318
- raison majeure: 236
- aucune raison: 214
- maladie: 167
- manque de motivation: 84
- conflit d'horaire: 80
- ne correspond pas au besoin: 77
- raisons personnelles: 67
- documents reçus trop tard: 45
- cours trop difficile: 31, dont 12 espagnols et 5 anglais

Il s'agit de résultats partiels.

Quant au troisième type d'abandon, c'est probablement celui dont la Télé-université devrait le plus se soucier. Si la Télé-université arrive à recruter assez aisément une clientèle imposante, peu d'étudiants complètent un certificat. Doit-on s'en inquiéter? Ou est-ce un phénomène normal compte tenu de l'offre de cours de la Télé-université, des besoins de la clientèle étudiante et compte tenu de la formule même d'enseignement à distance? Seule une étude sur les causes ou les raisons de la non-réinscription pourrait nous permettre soit de déplorer la situation et d'intervenir, soit de la constater et d'orienter la programmation et le développement en conséquence.

TABLEAU IV
TAUX D'ÉCHEC EN FONCTION DE LA FORMATION ANTÉRIEURE

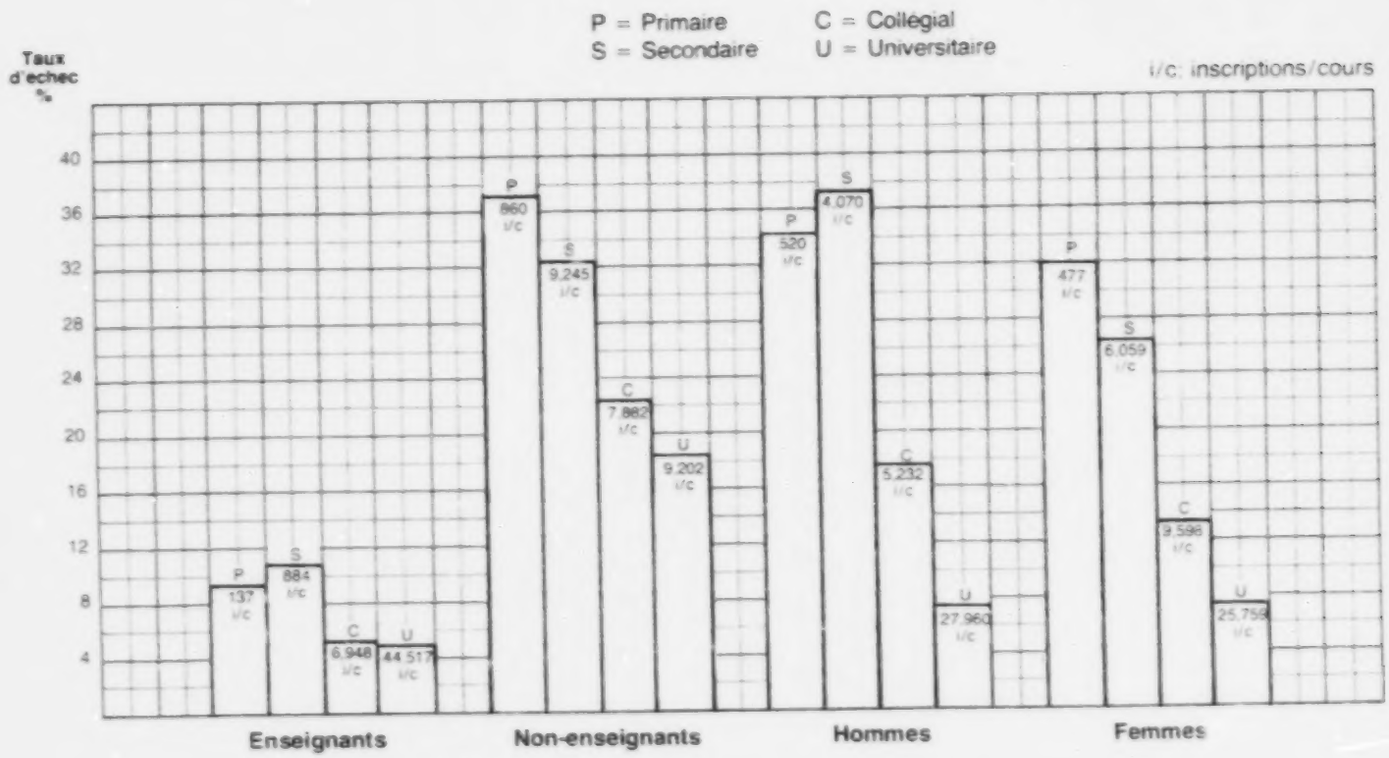


TABLEAU V
NOMBRE DE COURS SUIVIS PAR LES ÉTUDIANTS INSCRITS À LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ ENTRE L'HIVER 1978 ET L'AUTOMNE 1981

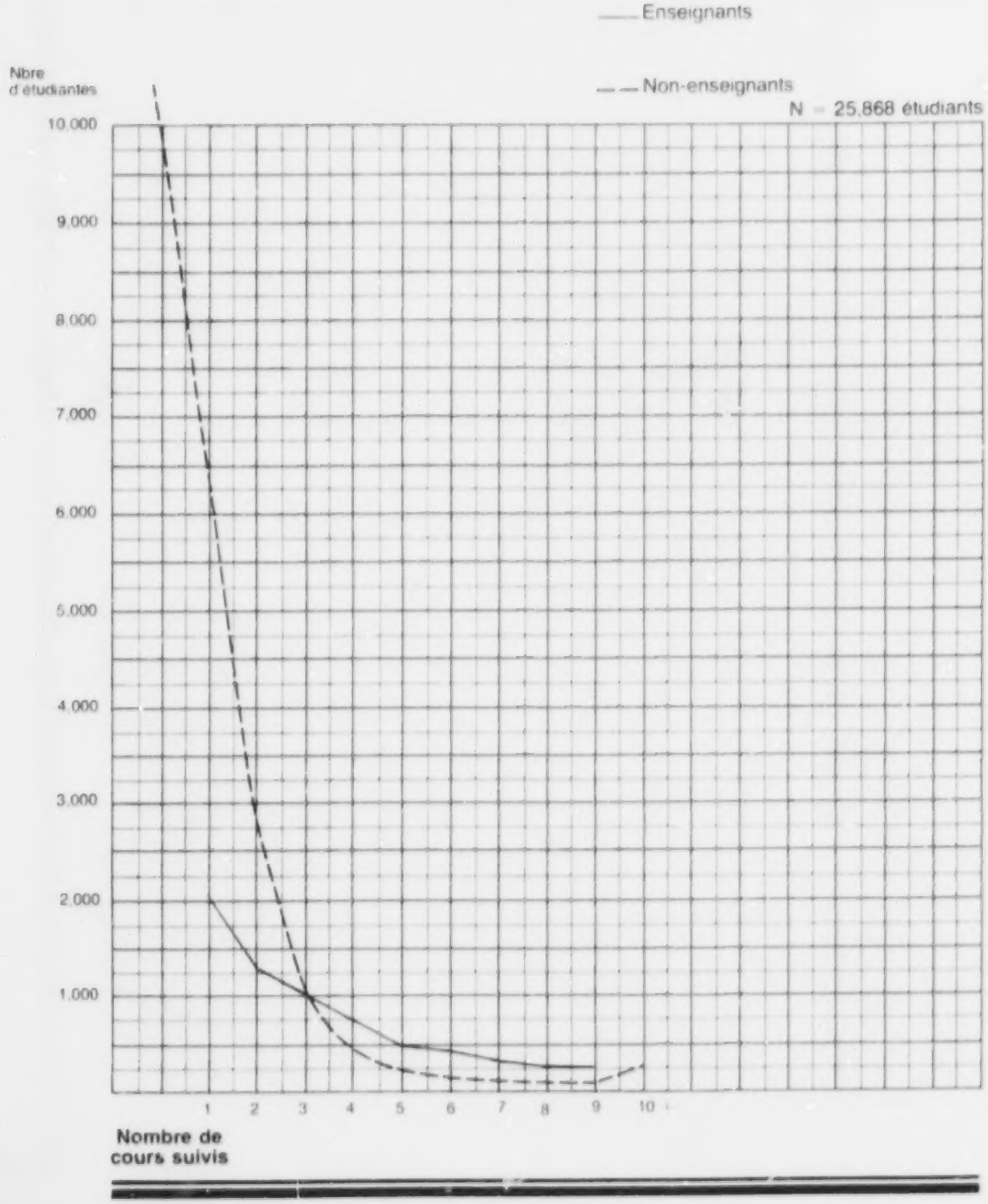


TABLEAU VI
IMPACT DE L'ÉCHEC SUR LA RÉINSCRIPTION CHEZ LES NON-ENSEIGNANTS

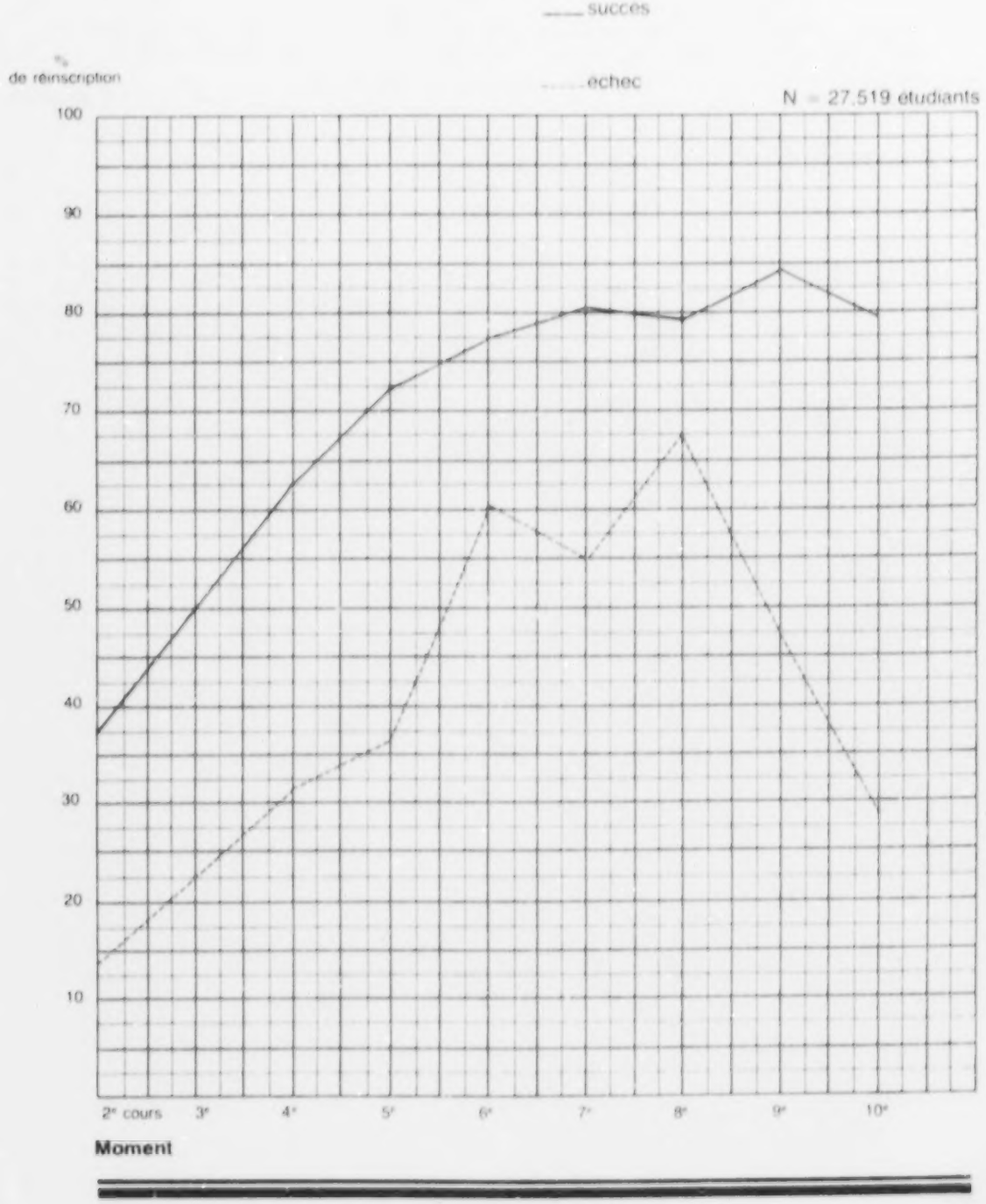
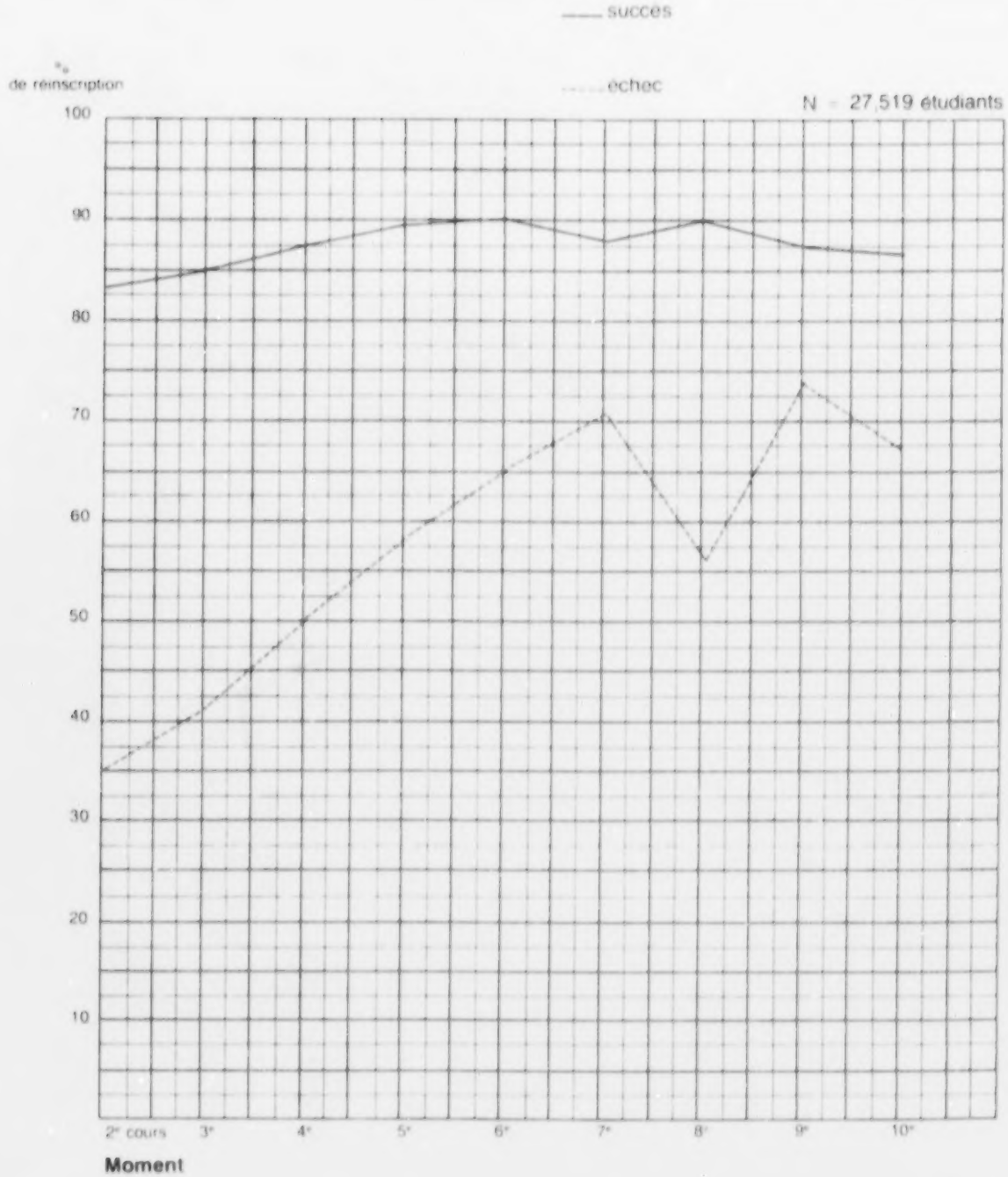


TABLEAU VII
IMPACT DE L'ÉCHEC SUR LA RÉINSCRIPTION CHEZ LES ENSEIGNANTS



Le tableau V illustre bien la situation. La chute des inscriptions entre un premier et deuxième cours est éloquente.

C'est un phénomène qu'il faut arriver à cerner et à comprendre. 49% des étudiants inscrits à la Télé-université depuis l'hiver 1978 n'ont suivi qu'un seul cours, 16% en ont suivi deux, 8% en ont suivi trois et 13% en ont suivi dix et plus.

Quant on met en relation le pourcentage de réinscription avec le résultat succès-échec, on obtient deux courbes qui ne coïncident pas, tant chez les enseignants que chez les non-enseignants. Un succès est suivi d'une réinscription deux fois plus souvent qu'un échec n'est suivi d'une réinscription (Cf. tableaux VI et VII). On observe donc une relation entre l'échec réel ou l'échec par défaut et la non-réinscription. L'échec et l'abandon auraient donc une influence sur le troisième type d'abandon qui se manifeste par une non-réinscription.

Cette très courte analyse m'a permis de clarifier la question des abandons à la Télé-université et m'a indiqué des pistes de recherche intéressantes. J'aimerais en terminant souligner que l'échec et l'abandon scolaire sont des maux dont il est plus facile d'observer les symptômes, de constater les effets que d'en comprendre les causes. Tout reste à dire sur les causes. Il faut trouver des instruments efficaces, peu coûteux et valides pour interroger les étudiants. Et surtout, il faut se garder de conclure trop rapidement que certains phénomènes sont normaux ou anormaux, souhaitables ou indésirables.

ANNEXE I

INFORMATION GÉNÉRALE SUR LES COURS CONSIDÉRÉS DANS L'ANALYSE STATISTIQUE

SIGLE DU COURS	TITRE DU COURS	FRÉQUENTATION MOYENNE/SESSION	NOMBRE DE CRÉDITS	TAUX D'ÉCHECS	TAUX D'ABANDON SIGNIFIÉ	NOMBRE DE SESSIONS CONSIDÉRÉES
ADM 1001	Art méconnu: la gestion	197	1	18,4%	5,9%	6
ADM 2001	Publicité au Québec	350	3	6,6%	1,6%	6
ADM 3001	Initiation à la gestion d'entreprises commerciales	107	1	33,3%	11,0%	6
ANG 1001	Anglais I	1 335	3	19,4%	1,3%	6
ANG 2001	Anglais II	539	3	5,4%	0,7%	6
ANG 1003	Anglais III	363	3	17,8%	3,0%	4
ANG 1004	Anglais IV	43	3	4,5%	1,5%	3
BIO 1001	Un univers à découvrir: le corps humain	679	3	2,4%	0.9%	6
COO 1001	Initiation à la coopération	246	3	5,9%	2,3%	6
COO 2001	Prise de décision dans une entreprise coopérative	67	1	15,8%	3,4%	6
COO 3001	Planification dans l'entreprise coopérative	67	1	26,0%	5,2%	6
ECO 1001	Initiation à l'économie du Québec	238	3	8,8%	2,0%	6

SIGLE DU COURS	TITRE DU COURS	FRÉQUENTATION MOYENNE/SESSION	NOMBRE DE CRÉDITS	TAUX D'ÉCHECS	TAUX D'ABANDON SIGNIFIÉ	NOMBRE DE SESSIONS CONSIDÉRÉES
ECO 2001	Vie économique québécoise	128	3	11,0%	5,9%	6
ENV 1001	Environnement: un bien collectif menacé	299	3	4,9%	2,1%	6
ESP 1001	Espagnol I	314	3	29,2%	2,9%	6
ESP 1002	Espagnol II	39	3	20,5%	0,8%	6
ESP 1003	Espagnol III	98	3	22,9%	3,8%	4
ESP 1004	Espagnol IV	11	3	9,0%	0,0%	2
FRA 1001	Français pour tous, Français pour tout	879	3	13,0%	1,4%	6
GEO 1001	Exploration du milieu physique	515	3	6,4%	2,8%	3
HIS 1001	Histoire du Québec d'aujourd'hui: économie pouvoirs, idéologie	187	3	10,4%	4,3%	6
HIS 2001	Histoire du Québec d'aujourd'hui: population travail, nation	62	3	8,5%	2,4%	6
HIS 3001	Patrimoine québécois	81	3	5,9%	4,5%	6
INF 1001	L'informatique... c'est pas sorcier	265	3	19,7%	4,5%	6
MAT 1001	La mathématique et l'activité humaine	335	3	13,1%	2,6%	6

SIGLE DU COURS	TITRE DU COURS	FRÉQUENTATION MOYENNE/SESSION	NOMBRE DE CRÉDITS	TAUX D'ÉCHECS	TAUX D'ABANDON SIGNIFIÉ	NOMBRE DE SESSIONS CONSIDÉRÉES
PSY 1001	L'individu: son affectivité, sa sexualité	786	3	10,1%	2,2%	6
PSY 2001	Affectivité, sexualité et relations interpersonnelles	394	3	3,2%	0,8%	6
SCI 1001	L'évolution de l'homme: une histoire de la connaissance scientifique	183	3	8,5%	3,3%	6
SOC 1001	Condition féminine, condition masculine	475	3	6,8%	4,0%	6

DISCUSSIONS ET COMMENTAIRES EN ATELIER

La discussion s'est engagée sur les raisons possibles de l'abandon qui n'ont pas été abordées lors des présentations.

1. L'auto-discipline est un aspect qui affecte beaucoup les taux d'abandon. Elle est difficilement mesurable mais, par les rencontres avec les étudiants, on peut dire que les personnes qui sont déterminées, capables de s'organiser sont aussi capables de suivre des cours à distance. Car il est difficile, quand on est chez soi, de se consacrer à l'étude. D'autre part, la formation à distance cherche surtout à rejoindre une clientèle d'adultes qui, par définition, est une clientèle qui a quitté le réseau scolaire depuis un certain temps. Or, par un paradoxe de type scolaire, il est particulièrement difficile de s'auto-discipliner pour reprendre les habitudes d'étude quand on apprend une matière. Cela demande un entraînement.

2. Les contacts personnels sont aussi un facteur déterminant. Dans les expériences de cours par correspondance en Alberta, le taux d'abandon était entre 40% et 60%. Lorsqu'on a commencé à «humaniser» l'approche pédagogique par des contacts plus personnels, on a pu réduire ce taux à 17% présentement. D'ailleurs, dans les cours de téléconférence où la dynamique de groupe prend place, le taux d'abandon est de 12% comparativement à 14% pour les cours universitaires traditionnels. La plupart des commentaires reçus prouvent que les étudiants ont besoin de contacts personnels (qui ne sont pas nécessairement des rencontres de face-à-face). Et plus il y a de communication, plus le taux d'abandon diminue.

3. L'utilisation abusive des médias ou des équipements audio-visuels est aussi une cause d'abandon possible. Il existe une catégorie d'étudiants qui s'inscrivent aux cours à distance à cause justement de la maniabilité du matériel de correspondance (en temps et lieu voulus). Les médias et les équipements qui s'y rattachent ne sont pas toujours accessibles ou facilement transportables.

4. Plusieurs autres raisons peuvent être énumérées: maladie, isolement, trop longue durée de temps pour obtenir un diplôme par les cours à distance, etc. Il semble cependant qu'il n'existe pas de solution magique universelle pour remédier à l'abandon. Les raisons sont aussi variées que les situations ou les individus. Cela dépend aussi bien des types de contenu que des styles d'apprentissage, des niveaux d'enseignement, etc.

5. Une des conclusions qu'on peut tirer de toutes ces remarques, c'est qu'il faut se rapprocher plus de l'adulte en éducation (ou de la clientèle visée) afin d'arriver à un processus pédagogique répondant à ses besoins, à ses styles. Car les méthodes d'enseignement, la facture des documents, la structure d'organisation de l'information à transmettre, sont très souvent des facteurs d'abandon, d'essoufflement ou de non-motivation.

   Dans ce sens, des recherches sont à faire ou à se faire sur les approches pédagogiques susceptibles de rejoindre plus efficacement l'adulte en situation d'apprentissage. Il faudrait aller chercher des cas vécus, des cas pratiques pour illustrer et faire passer un contenu didactique: à la D.C.C., on commence à considérer l'aspect «vécu de l'étudiant» dans l'élaboration des cours afin qu'ils deviennent instrumentaux. Ceux-ci semblent avoir beaucoup plus de succès que les cours dits «universitaires».

5) LES EXPÉRIENCES QUÉBÉCOISES EN RADIO-TÉLÉVISION ÉDUCATIVES

UNE EXPÉRIENCE DE TÉLÉVISION INTER-ACTIVE ET BIDIRECTIONNELLE À DES FINS D'APPRENTISSAGE NON-FORMELS: APPRENDRE EN DIRECT

Michel Pichette
Université du Québec à Montréal

Apprendre en direct constitue une expérience/exploration en vue de construire un mode d'utilisation de la télévision afin d'offrir à la clientèle visée un moyen accessible et pertinent (pour elle) d'apprentissage et d'éducation «non-créditée». La spécificité d' Apprendre en direct réside dans son modèle d'animation pédagogique, dans sa facture: l'inter-communication directe à des activités qui privilégient la simplicité des moyens techniques, la communication-contact, l'interaction par le téléphone, le développement de réseaux d'échanges parmi les télé-acteurs et les télé-actrices et des soirées-rencontres avec ces derniers.

L'objectif de l'expérience/exploration était de découvrir des modèles et des formules d'activités télévisées bidirectionnelles pertinentes afin de concevoir une intervention du service à la collectivité sur le canal 24 du câble, à compter de l'automne 1982, dans le cadre du volet «diffusion-vulgarisation» de la politique des services à la collectivité de l'U.Q.A.M. L'expérience/exploration donnait suite à un mandat voté par le Comité des services à la collectivité en décembre 1981. Le Comité se prononçait alors de manière favorable sur une proposition d'orientation qui privilégiait le volet «diffusion-vulgarisation». L'ex-Service de l'éducation permanente avait été le principal définisseur de ce volet suite à un mandat que lui avait voté en ce sens le Comité des services à la collectivité en 1981.

Apprendre en direct est donc le nom d'une expérimentation télévisuelle bidirectionnelle et inter-active de trois mois (15 février au 14 mai 1982). Cette expérience a été préparée au printemps 1982 et les suites se traduiront possiblement par une intervention à long terme du Service à la collectivité de l'U.Q.A.M. sur le canal 24 (canal de cours). Ce sera de la diffusion-vulgarisation et/ou de la formation non-créditée (éducation permanente).

Période juin 1981 à janvier 1982

Après avoir retenu l'hypothèse de la télévision par câble comme lieu et moyen à privilégier pour le développement du volet «diffusion-vulgarisation», les deux responsables du mandat ont effectué des recherches et des consultations en vue de trouver un mode adéquat et pertinent d'intervention:

a) groupe de réflexion sur la télévision et le développement des communications médiatisées, constitué de professeur(e)s de l'U.Q.A.M. et des personnes extérieures à l'université;

b) voyage d'étude et de consultation aux États-Unis (Washington): rencontres d'individus et groupes sur la télévision alternative et la télévision éducative;

c) consultations de plus d'une cinquantaine d'individus oeuvrant dans les champs de l'éducation populaire, de la télévision éducative et des communications;

d) lectures, réflexions et consultations sur des problématiques culturelles et pédagogiques émergentes;

e) observation et visionnement d'émissions de télévision et de projets expérimentaux de télévision éducative;

L'ensemble des travaux accomplis durant cette période ont donné lieu à la production de trois documents:

PICHETTE, Michel. Le décloisonnement des formations et des savoirs: éducation, Le Devoir, 28 août 1981.

LAGACÉ, Jacques, PICHETTE, Michel. Projet de diffusion: la T.V. un écran cathodique au service de l'éducation permanente, Service de l'éducation permanente, U.Q.A.M., octobre 1981.

LAGACÉ, Jacques, PICHETTE, Michel. La T.V.: un écran cathodique au Service de l'éducation permanente, U.Q.A.M. décembre 1981, 45 pages.

L'expérimentation/exploration (15 février au 14 mai 1982)

a) Production de 40 activités éducatives bidirectionnelles sur les canaux 30 et 24 du câble (région montréalaise):

- 20 émissions quotidiennes de 90 minutes chacune;
- 14 émissions (3 fois par semaine) de 60 minutes chacune;
- 1 émission de 120 minutes;
- 1 série de 5 émissions de 60 minutes adressées aux jeunes.

Au total: 51 heures de télévision en direct ont été l'occasion d'expérimenter diverses formules et ont mis à contribution des ressources humaines de l'U.Q.A.M. et de l'extérieur, à des titres variés.

b) Une «lettre d'information» a été publiée régulièrement pendant toute cette période.

c) Quatre soirées-rencontres ont été organisées à l'U.Q.A.M. avec les télé-acteurs.

d) Une équipe de recherche procède à l'évaluation systématique de l'expérience.

Effets observés

a) Réactions immédiates: malgré toutes les imperfections et erreurs cumulées (mais apprenantes), les «émissions» ont suscité de l'intérêt et de l'attention: beaucoup d'appels téléphoniques et de propositions. En faisant une approximation, nous sommes en mesure d'affirmer que nous avons rejoint en moyenne et régulièrement une population d'environ 2 000 personnes, composée principalement d'individus non rejoints par l'université.

b) Les intentions du projet ont vite été perçues et appréciées: on apprécie le style direct de l'animation-communication, la tonalité qui se dégage des émissions, le respect et l'importance accordés aux savoirs-expériences des télé-acteurs, la pertinence de la télévision et du téléphone comme moyens d'apprendre autrement dans l'inter-communication et en connexion avec la vie quotidienne, comme moyens d'enrichir ce que l'on sait déjà à partir des témoignages et des informations apportés par les autres (télé-acteurs, spécialistes).

c) Dans la foulée, des soirées-rencontres ont été organisées: un noyau d'une vingtaine de télé-acteurs s'est ainsi constitué et agit comme groupe-témoin du développement du projet.

d) Par ailleurs, beaucoup de difficultés sont apparues. La plupart sont liées à l'inexpérience et à l'apprentissage, à notre premier contact direct avec le média T.V. et à la réponse inattendue des télé-acteurs dans le projet. Nous nous sommes ainsi trouvés dans l'obligation de bâtir une infrastructure plus grande que prévue (et cela n'a pas été nécessairement une réussite). Le nombre des ressources était inadéquat, etc.

Mais tout cela était inhérent au choix que nous avions fait à l'origine. Nous n'avions à peu près rien d'autre que nos intentions et nos hypothèses. Nous voulions apprendre en même temps que l'expérience se développerait et bâtir de la sorte des moyens ajustés à ce que nous devions rencontrer dans le quotidien de l'action et de la rencontre avec les télé-acteurs.

Sur la pédagogie...

Apprendre en direct vise essentiellement à offrir aux télé-acteurs un environnement pédagogique qui déploie le plus de perspectives

pertinentes possibles sur divers thèmes qui émergent de l'expérience de vie et des préoccupations de ces individus. Ainsi, l'enrichissement des contenus et, par voie de conséquence, l'enrichissement des réseaux de communication existants, constituent les conditions essentielles de soutien de cette animation pédagogique particulière, médiatisée par la câblodistribution et le téléphone. Mais à l'intérieur de cette multiplicité d'approches partielles et complémentaires autour de différents objets, nous pouvons déjà caractériser trois types principaux d'acteurs: les télé-acteurs, les groupes organisés et les ressources universitaires.

Comme l'écrivait Normand Wener, professeur à l'U.Q.A.M. et directeur de notre équipe de recherche, dans le deuxième numéro de notre Lettre d'information mensuelle:

> «Dans tout ce processus éducatif, les télé-acteurs constituent d'abord les déclencheurs de l'opération d'apprentissage, ceux qui précisent la demande «services» aux autres acteurs. Nous souhaitons qu'ils apprennent à partir de leurs questions. Ils représentent également la toute première expertise sur les thèmes abordés, véhiculant un savoir populaire élaboré au coeur de l'expérience quotidienne, souvent à l'occasion des nombreuses décisions vitales que chacun doit prendre régulièrement. Déclencheurs et experts, les télé-acteurs sont aussi définis comme les destinataires privilégiés de toute cette entreprise éducative. C'est pour eux et avec eux que ce projet prend son sens véritable. Les télé-acteurs deviendront également les principaux évaluateurs de cette expérience, tant de la pertinence des contenus présentés que des occasions d'extension des réseaux de communication et de démocratisation des connaissances. Ils interviennent avec leurs questions, leurs opinions et leur témoignage. Déjà le partage de ce savoir constitue une occasion d'apprentissage d'une richesse considérable.
>
> Mais selon les thèmes abordés et la qualité des réflexions présentées, l'environnement pédagogique peut mettre en valeur un deuxième type d'expertise, celle des groupes organisés. Ce deuxième acteur est composé de centres de service, de groupes de pression, d'associations volontaires de divers types. Leur expertise repose sur un ensemble d'expérience déjà partagées, sur un intérêt plus permanent pour un thème donné, sur une accumulation d'informations pertinentes et sur des initiatives de prise en charge et d'action collective. L'apport des groupes organisés à l'enrichissement des contenus permet d'offrir aux télé-acteurs une perspective originale, partielle mais complémentaire à la leur, et des modèles d'activation des réseaux de communication pour une prise en charge collective de problèmes importants.
>
> Un troisième acteur indispensable est constitué par les chercheurs-professeurs des universités, collèges et centres de recherche. Il s'agit essentiellement de la perspective scientifique qui peut fournir un éclairage nouveau, systématique et complémentaire aux deux autres expertises. Les connaissances scientifiques accumulées et la création de nouvelles connaissances en réponse à des questions des télé-acteurs représentent des possibilités très intéressantes d'enrichissement des contenus. Mais ces ressources

scientifiques, de même que les groupes organisés, sont finalement des acteurs de cet environnement pédagogique, disponibles aux télé-acteurs et au service de ces derniers. Ils n'interviennent qu'en relation avec les questions de ces déclencheurs du processus éducatif que sont les télé-acteurs. Il faut éviter que ces ressources de grande qualité fournissent des réponses toutes faites à des questions encore inchoatives. Il n'y aurait plus alors d'éducation véritable.

Ainsi, dans la réalisation intégrale de ce modèle d'éducation permanente, les trois acteurs - télé-acteurs, groupes organisés et ressources universitaires - sont invités à un échange de perspectives activé par des animateurs pédagogiques, à l'aide des médias téléphone et câblodistributeur. Mais cet échange est orienté vers l'élaboration d'éléments de réponse pertinents aux questions des télé-acteurs. Les deux autres acteurs, représentent donc des ressources disponibles à la constitution d'un contexte critique cohérent pour améliorer la réflexion des télé-acteurs.»

La situation souhaitée

Sous réserve des évaluations, bilans et décisions à venir, nous pouvons déjà formuler une hypothèse générale de travail pour l'année 1982-1983:

a) L'expérimentation-exploration s'est avérée suffisamment riche et pertinente pour souhaiter un engagement du Service à la collectivité dans des activités télévisées, à l'automne 1982, sur le canal 24.

b) Ces activités devraient avoir pour pivot principal une présence quotidienne en direct d'au moins 90 minutes chaque fois (soit un total de 36 semaines s'échelonnant d'octobre 1982 à mai 1983).

Conclusion

En produisant 51 heures de télévision en direct, nous avons voulu voir comment il était possible d'utiliser autrement la télévision; nous avons voulu voir comment il était possible de communiquer, de se parler à distance mais dans la vérité, par le moyen de la télévision et du téléphone, sans nous préoccuper des règles habituelles (la censure des émotions et des humeurs, la censure des experts et des spécialistes, etc.)

Nous avons exploré comment il pouvait être possible de construire des activités d'apprentissage qui prennent pour point de départ et pour point de retour l'expérience concrète, comment il était possible d'utiliser l'inter-communication et l'échange comme moyens d'apprendre et d'améliorer ce que l'on sait et ce que l'on fait. Nous avons exploré comment il était possible de créer un lieu accessible au plus grand nombre dans lequel et à partir duquel il était non seulement possible d'apprendre à apprendre, mais aussi de faire des liens entre ce que l'on est et vit et la multiciplicité des informations que nous véhiculent la vie quotidienne et les médias.

De plus, nous nous sommes rendus compte qu'il est aussi possible de développer les moyens d'amener le téléspectateur et la téléspectatrice à être un télé-acteur et une télé-actrice. Pour nous, pour que cela se réalise, il faut que le télé-acteur et la télé-actrice (quelqu'un(e) qui agit à distance avec quelqu'un(e) d'autre ou plusieurs autres) se vivent comme tel et se retrouvent comme tel aux différents pôles de diffusion, dans les maisons tout autant qu'en studio (les animateurs et autres sont aussi des télé-acteurs et des télé-actrices).

Pour nous, le choix de la télévision par câble continue d'être le lieu et le moyen à privilégier pour la réalisation et le développement du volet diffusion-vulgarisation de la politique des services à la collectivité de l'U.Q.A.M. Outil majeur du présent et de l'avenir, la télévision par câble offre les possibilités de l'accessibilité, de la bidirectionnalité.

Dans notre esprit et en réalité, la télévision par câble peut être un instrument peu coûteux d'activités éducatives et scientifiques pour des populations absentes de l'université. Mais il faut toutefois concevoir ces activités dans une perspective de téié-travail et de télé-activité en direct. Pour nous, enfin, il est du devoir de l'université de contribuer par ce moyen à mettre ses ressources de recherches au service de l'exploration de nouvelles formes d'utilisation de l'écran cathodique domestique et de nouvelles formes pédagogiques.

LES RADIOS COMMUNAUTAIRES

Michel Delorme, président
Association des radios communautaires

Le Québec compte à l'heure actuelle 14 radios communautaires en activité et devrait en ajouter 7 autres d'ici deux ans. Il en existe en plus une vingtaine en milieu autochtone et 15 en milieu Inuit. On peut donc affirmer qu'il en existe une quarantaine et bientôt une cinquantaine au Québec.

L'on peut regrouper les radios communautaires francophones en trois catégories: milieux urbanisés, vocation régionale, milieux fermés.

En milieu urbanisé, l'on mentionne CIBL et CKRL à Québec, CFLX à Sherbrooke, etc. Ces radios sont de nature alternative et s'adressent à des groupes très spécifiques. Ces stations rejoignent un public restreint évalué à environ 2% de l'auditoire potentiel, à l'exception de CKRL qui atteint une plus large proportion de la population.

Les radios régionales sont nombreuses et l'on peut citer le Bas St-Laurent, Rimouski et l'Abitibi, CHOC au Saguenay, CHGA en Haute-Gatineau et CHIP au Pontiac. Ces stations sont plutôt généralistes et leur public est plus diversifié. C'est souvent l'autre radio à coté de la radio privée ou de la radio d'état. Leur public est plus large que celui de la radio urbaine par un rapport de trois sur 1 (3/1).

Enfin, les radios isolées couvrent des territoires éloignés - radio des Iles, Gagnon, Fermont, Gaspé, Senneterre, etc. Elles sont souvent le premier service radiophonique de leur communauté. Leur programmation est très diversifiée et leur auditoire très large. Elles rejoignent de 75 à 95% de la population.

Il est donc difficile de parler d'une radio communautaire au Québec. Il en existe plusieurs selon les milieux et même à l'intérieur d'une même catégorie, l'on note des différences importantes. Ce sont, par ailleurs, toutes des radios dites éducatives. Les auditeurs sont des partenaires actifs de la communication et sont invités à s'impliquer directement autant dans la réalisation des émissions que dans la gestion de la station.

Pour atteindre cette démocratisation, les communautés ont établi des programmes de formation dont l'effet fut de démystifier la radio et de la rendre accessible à tous, surtout aux groupes populaires. Elles s'affirment également communautaires par le contenu qu'elles diffusent. C'est le contenu verbal qui prédomine dans la programmation et de façon plus prononcée que dans la radio privée ou d'état. Selon le CRTC, ce sont des émissions de premier plan, de nature éducative, culturelle ou communautaire.

Selon les objectifs éducatifs qu'elles se sont fixées, les radios communautaires veulent favoriser l'acquisition de connaissance, la réflexion personnelle et individuelle et les débats collectifs. Elles cherchent à mettre en commun les ressources éducatives du milieu.

Les émissions s'adressent d'abord à des groupes-cibles - enfants, jeunes, femmes, chômeurs, groupes ethniques, âge d'or. Elles veulent répondre à des besoins éducatifs spécifiques, sociaux, économiques ou politiques. L'on privilégie le documentaire, la communication directe de l'auditeur et le reportage. D'autres émissions s'adressent à un public plus large et moins défini. L'on aborde alors des thèmes d'actualité de façon plus critique et analytique, tels l'environnement, la santé, l'économie, l'histoire régionale, la faune, l'écologie, l'actualité internationale. Ce sont les organismes du milieu - C.L.S.C., Éducation permanente, clubs coopératifs, de consommation, organismes populaires - qui sont responsables de telles émissions. Quelques exemples illustreront cet aspect. Au Témiscamingue, les gens qui ont vécu l'histoire de cette région la racontent. Ailleurs, les femmes viennent raconter leur vécu quotidien. Rimouski a réalisé une émission présentée avec humour sur la sexualité - "Les prophètes à Bobette". Des jeunes de 5è et 6è année, dans le Bas St-Laurent, abordent des thèmes particuliers - la sexualité, le monde des adultes et des jeunes, la «Gang», le passage du primaire au secondaire. Au centre-ville de Montréal, des personnes âgées ont préparé certaines émissions tel "Entre nous, vieillir c'est vivre". A la manière des contes d'enfants, des jeunes de Gatineau ont réalisé des émissions sur l'environnement. Enfin à Québec, des chômeurs se sont exprimés sur le problème du chômage et des infirmières de Fort-Coulonge-Pontiac, sur l'alimentation.

Ces actions éducatives sont l'oeuvre des forces et des ressources du milieu et le contenu répond aux besoins de la population.

La radio d'état recourt à des spécialistes et diffuse des contenus théoriques et abstraits alors que les radios communautaires mettent l'accent sur l'information du milieu et les réalités vécues. Ce ne sont pas des cours magistraux mais l'on s'efforce d'animer le milieu en utilisant divers moyens - télévision, journaux, réunions. Le résultat est souvent la création d'un débat dans le milieu. La radio fait donc partie d'une démarche collective. Mais cela l'oblige à être souple et à saisir toutes les occasions de développer la dimension éducative. Cette union de la radio et de l'animation apparaît nécessaire pour donner toute la valeur éducative, même si les moyens sont très réduits. Il faut admettre que la qualité des émissions souffrent de l'obligation de recourir au bénévolat.

Le ministère de l'Éducation et celui des Communications n'ont pas, jusqu'à ce jour, établi leur position face à la radio éducative alors que partout dans les pays occidentaux, une politique précise a été élaborée. Et ce manque de politique claire persiste en dépit des nombreuses interventions des radios communautaires, que ce soit auprès de la C.E.F.A. ou des comités d'étude des ministères impliqués. En dépit de cette pression pour faire valoir le rôle éducatif des radios communautaires, aucune orientation politique n'a encore été prise.

La recherche en ce domaine n'existe pas et c'est là un autre frein à l'évolution de la radio éducative. Les ressources de production sont insuffisantes mais le problème est davantage crucial au niveau des ressources voulues pour évaluer l'impact de ces émissions éducatives et étudier la façon de les améliorer. Ces connaissances seraient pourtant essentielles pour une évolution positive. L'évaluation fait partie, même pour les radiodiffuseurs, du processus d'apprentissage. Il faut créer, et

rapidement, des outils qui permettront d'identifier la qualité des émissions, l'apprentissage réalisé et les besoins nouveaux qui se manifestent.

Il faudrait, enfin, améliorer la collaboration éducateurs-communicateurs. L'élaboration de programmes éducatifs repose avant tout sur une coopération étroite entre ces deux partenaires et sur une dynamique à établir entre ces deux dimensions.

Si le communicateur doit être conscient des exigences de l'éducation, l'éducateur, pour sa part, doit se sensibiliser aux lois de la communication. Cette collaboration fait défaut au Québec. L'évolution accélérée dans le domaine des communications devrait inciter les éducateurs à explorer de plus près l'utilisation maximale et efficace des médias.

En conclusion, l'on peut dire que les outils sont en place. Mais il reste à prendre des décisions politiques claires qui permettent des plans d'action, qui favorisent la recherche de nouvelles approches et incitent à une collaboration plus intime entre éducateurs et communicateurs.

EXPÉRIENCE QUÉBÉCOISE EN RADIO-TÉLÉVISION ÉDUCATIVE

André Chamberland
Direction de la production et distribution du materiel didactique
(D.G.M.E., M.E.Q.)

L'exposé débute par une présentation d'une émission de radio de 5 minutes, une épisode de la série La vie politique de Rita Lafleur . Cette série comprend 90 épisodes. On vise par cette série à initier la population adulte et peu scolarisée au système politique du Québec de façon que cette population soit davantage sensibilisée et intéressée à la vie politique et soit plus capable d'y jouer son rôle.

Cette production a été préparée par la D.G.M.E. qui en a confié la réalisation à une entreprise privée et qui la diffuse sur les ondes de Radio-Mutuel. Elle part du programme de la D.G.E.A. Les plus récents sondages nous disent que plus de 100 000 personnes, du type de clientèle que nous visons, écoutent chaque jour ces émissions.

Ce projet est d'abord une intervention éducative. Les éducateurs qui forment la presque totalité du personnel de la Production essaient, entre autres, de vendre certains des services éducatifs essentiels à une population qui ne fréquente plus l'école.

Selon nos plus récentes statistiques, au Québec, environ 50% des élèves qui commencent leur cours secondaire ne le terminent pas. Seulement 32% de la population commencent le CÉGEP. Les profondes transformations sociales, culturelles et scientifiques risquent de laisser démunie une majorité de la population. La vie politique de Rita Lafleur s'inscrit dans un ensemble de tentatives pour trouver de nouveaux types d'intervention éducative. Nous croyons qu'une part importante de la population demeurera réfractaire au modèle éducatif de type scolaire ou n'aura pas la possibilité de fréquenter les institutions régulières du système scolaire.

Le fait que nous nous soyons associés au réseau de Radio-Mutuel pour la diffusion de cette série nous fournit un accès privilégié à une population nombreuse qui possède, selon les informations que nous fournit le réseau précité, les caractéristiques de la clientèle que nous cherchons à atteindre et que nous avions peu réussi à contacter jusqu'à maintenant.

Nous considérons que cette expérience n'est qu'un premier pas. Nous avons tout à trouver du modèle pédagogique qui convienne à cette population et aux médias que nous utilisons pour la rejoindre. Nous essayons aussi de développer un modèle d'encadrement et de soutien à nos interventions éducatives par les médias. Nous avons mis en place, avec succès, cet encadrement avec la série télévisée Passe-Partout. Même si nous croyons à l'efficacité des médias dans une intervention éducative, nous en voyons quand même les limites, du moins dans l'utilisation que nous en faisons présentement. Notre prochain défi sera une importante série télévisée sur les relations entre parents et enfants en milieux défavorisés. Nous pourrons peut-être en reparler dans un prochain colloque.

EXPÉRIENCES QUÉBÉCOISES EN RADIO-TÉLÉVISION ÉDUCATIVE

Kees Vanderheyden
Radio-Québec

Il faut prendre comme acquis que Radio-Québec est une bonne télévision. Elle est intéressante à regarder, on y apprend toutes sortes de choses qui se situent dans divers secteurs de la vie. Radio-Québec n'a donc pas besoin de faire ses preuves: elle est une télévision éducative, informative, etc. Elle suscite cependant certaines inquiétudes. Est-elle aussi éducative qu'elle voudrait l'être? L'éducateur a le rêve et l'espoir de faire progresser, d'aider les autres en s'enrichissant lui-même. On voudrait bien contribuer à l'enrichissement et avoir une ouverture à un certain nombre de réalités. Par ailleurs, ce média est extrêmement éphémère. Les émissions passent vite, elles se succèdent à un rythme effréné où l'on bombarde les gens d'informations. Il y a une suralimentation de l'information par les innombrables séries que nous diffusons. Donc la télévision a un impact extrêmement éphémère; c'est vite regardé et c'est vite oublié. La «grosse» télévision comme Radio-Québec est à sens unique. Elle n'est pas proche comme l'est la télévision communautaire. Elle n'est pas aussi chaleureuse. C'est la grosse télévision qui arrose le monde d'information sans feedback, sans dialogue. C'est tout de même une faiblesse de cette télévision de passer si vite, d'être vite oubliée et de prétendre en même temps être éducative. On ne peut pas, avec deux millions d'auditeurs, converser avec eux. Ce n'est pas possible. On n'a donc pas l'interaction qu'a l'éducateur dans un contexte plus humain. C'est là la première limite de la télévision de Radio-Québec dont le mandat est d'être éducative.

Une deuxième limite consiste en ce que la télévision de Radio-Québec est ignorée des éducateurs. Les éducateurs sont fascinés par la télévision. Ils la regardent chez eux, ils en consomment autant que les enfants mais au fond, ils ne s'en occupent vraiment pas. Ils ne savent pas s'en servir. Ils ne viennent pas à Radio-Quebec rencontrer les responsables et il n'y a donc pas de «partnership» avec les éducateurs. C'est là un fait. Ce n'est pas un blâme, mais un fait. Finalement, comme la télévision est vite oubliée, il faut trouver un impact éducatif qui pourrait demeurer malgré le flot d'informations véhiculées. La seule chose qui reste avec les années, c'est certes un processus mental, une façon d'être critique à certaines choses, d'apprendre à trouver des solutions à des problèmes, d'avoir le goût de créer des affaires, etc. Il semble qu'il pourrait y avoir un certain nombre de processus qui ont une chance de survivre dans ce flot incroyable d'informations. Comment réussir à créer des modèles efficaces qui contiendraient un processus de base, un outillage de fond qui est nécessaire en éducation et qui permettrait aux gens d'attraper ce qu'il veulent attraper, d'oublier ce qu'ils veulent oublier mais tout de même de développer une structure au niveau de la connaissance?

Mais, ces inquiétudes débouchent toutefois sur un certain nombre de pistes qui pourraient être explorées avec le temps. La première piste consiste à identifier quelles sont ces processus mentaux qui s'installent dans l'esprit des gens et qui sont au fond, l'infrastructure de la véritable

éducation et la condition essentielle à l'autonomie. Comment trouver la façon de les rendre plus solides, plus efficaces dans les émissions? Il y a aussi la piste du «partnership». On ne peut faire cavalier seul. Il y a moyen d'aller plus loin que l'émission qui, elle, est passagère et a un impact limité. Il y a peut-être moyen d'aller plus loin avec certains partenaires afin de s'entraider pour multiplier les points d'impact. L'éducateur fait des choses pertinentes, la télévision de Radio-Québec fait des choses pertinentes. Au lieu de rester chacun de notre coté, n'y aurait-il pas moyen de concentrer les efforts afin d'aller dans un même sens? C'est donc toute la notion de «partnership» qu'il faudrait développer. Enfin, une dernière préoccupation consiste à rendre les téléspectateurs plus critiques face à la télévision, critiques face à leur propre consommation de la télévision. Ne pas rendre le téléspectateur critique risque de l'arroser d'informations de soir en soir, sans qu'il puisse tirer profit des émissions qu'il regarde pour sa formation. Il faut donc un «partnership» avec tous les systèmes d'éducation. Il faudrait aussi intégrer les parents qui sont au foyer. En somme, il faudrait en arriver à savoir se servir de la télévision à des fins utiles.

6) L'ÉTUDIANT À DISTANCE AU QUÉBEC

L'ÉTUDIANT À DISTANCE: SON PORTRAIT ET SES BESOINS

Simon Caron
Télé-Université

En premier lieu, je tiens à vous dire que ma communication traitera de l'étudiant à distance au Québec, mais à partir de l'angle que je connais le mieux: c'est-à-dire de l'étudiant télé-universitaire.

J'ai fait le choix de présenter les étudiants de la Télé-université avec les problématiques institutionnelles et j'ai espéré que mes collègues présentateurs feraient le même choix et que la synthèse se dessinerait à la suite de nos présentations et de nos échanges.

Ma communication s'inspire du plan suggéré par la lettre de Monsieur Forest, où j'ai vu deux parties:

1. Le portrait de l'étudiant à distance

2. Les besoins de l'étudiant dans une maison de formation à distance

L'étudiant télé-universitaire, qui est-il? Quel est son âge? De quel sexe est-il? Quelle est sa scolarité? Où se trouve-t-il sur le territoire du Québec? Voilà les principales questions auxquelles j'essaierai de fournir une réponse.

A la session d'automne 1981, la Télé-université avait 8 190 étudiants dont tout près de 6 000 cheminaient dans ses programmes. Ces étudiants se répartissaient comme suit:

- 5 087 au programme CHEM (Connaissance de l'homme et du milieu)

- 585 au programme CHES (Connaissance de l'homme en société)

- 100 au programme de baccalauréat en perfectionnement des maîtres en mathématiques (PERMAMA) et au programme de certificat des maîtres en mathématiques.

La grande proportion des étudiants à CHEM (Connaissance de l'homme et du milieu) en comparaison avec ceux de CHES et de PERMAMA, s'explique par le fait que le programme CHES a été ouvert à l'automne 1981 et que les admissions aux programmes PERMAMA sont fermées depuis trois ans. Ces étudiants ont fait le choix de suivre un processus de formation dans notre institution selon un double critère: celui du champ d'étude et du mode d'enseignement à distance. Ce champ d'étude est particulier parce qu'il ne donne pas, sauf pour les programmes de PERMAMA, une formation spécialisée mais plutôt une formation globale, une formation générale que nous avons tendance à appeler «Formation fondamentale». L'étudiant choisit une formation qui ne s'apparente pas au «know-how» mais plutôt au know-where». Cet étudiant choisit également de faire ses apprentissages selon le mode du téléenseignement,

c'est-à-dire avec du matériel didactique spécialement conçu et aménagé pour être utilisé avec différents supports multi-médiatisés.

Bref, l'étudiant de la Télé-université pourrait être présenté de la façon suivante: c'est une personne qui peut et qui veut faire des apprentissages de niveau universitaire dans le domaine de la formation fondamentale selon le mode du téléenseignement.

Que ce soit le champ d'étude ou le téléenseignement, il est important de connaître les motifs qui incitent l'étudiant à s'inscrire à la Télé-université. Nous avons réalisé, lors d'une enquête portant sur l'encadrement des étudiants au printemps 1981, que 51% des répondants s'inscrivaient à la Télé-université à cause de la possibilité de suivre un cours à domicile, 21% en raison des sujets offerts, 14% en raison des formules d'apprentissage et de l'encadrement.

Quant aux motivations à poursuivre leurs études, elles étaient les suivantes:

- acquérir de nouvelles connaissances: 30%
- obtenir un diplôme ou des crédits universitaires: 22%
- plaisir d'apprendre: 11%
- augmentation salariale: 10%

Passons aux données sociologiques:

AGE

Selon l'enquête sur l'encadrement, l'âge moyen des répondants est d'environ 35 ans, le plus jeune 20 ans et le plus vieux 65. En regroupant les données par cinq ans, l'on découvre que plus de la moitié (52%) des sujets ont entre 30 à 39 ans, que 22% ont moins de 30 ans et 26% plus de 40 ans. Selon la courbe d'âge, plus des 2/3, c'est-à-dire 68% des répondants ont entre 28 et 44 ans.

SEXE

Les femmes sont largement majoritaires à la Télé-université. À la session d'hiver 1981, la proportion des femmes est de 59%. À la session d'automne, ce pourcentage passe à 65,2%. Dans la population adulte du Québec, la proportion hommes-femmes est sensiblement égale: 51% de femmes, 49% d'hommes. Il y a donc une sur-représentation des femmes inscrites aux cours de la Télé-université par rapport à la population féminine adulte du Québec. Différentes hypothèses peuvent expliquer ce phénomène. J'en suggère trois:

1. Les femmes représentent plus de 63% du corps professoral aux niveaux élémentaire et secondaire selon la C.E.Q. et on connaît l'importance relative des enseignants dans les programmes de formation des universités.

2. Les ententes entre le ministère des Affaires sociales et la Télé-université concernant des programmes de formation en gérontologie pour les employés oeuvrant dans les centres hospitaliers et les centres d'accueil; ces employés sont largement de sexe féminin.

3. Les programmes à contenu socio-culturel attirent toujours plus de femmes que d'hommes selon la Commission d'étude sur la formation des adultes.

NIVEAU D'ÉTUDE

À la session d'automne, le niveau d'étude des étudiants était le suivant:

52,3%	universitaire
20 %	collégial
23 %	secondaire

Un pourcentage de 52,3% d'universitaires peut paraître élevé. Il s'explique en partie par la présence de professeurs et par la présence de diplômés s'inscrivant à un cours en particulier pour connaître une thématique qui leur est étrangère. Il n'est pas rare de voir un mathématicien, un informaticien ou autres s'inscrire à un cours comme «La publicité au Québec» ou encore «L'environnement, un bien collectif menacé». En effet, lors de l'enquête déjà citée, nous avions plus de 9% de diplômés de deuxième cycle. Même si les conditions d'admission sont assouplies dans le régime des études de l'Université du Québec afin de tenir compte de l'expérience pertinente, il y a en général entre 15 à 23% d'étudiants qui s'en prévalent et c'est, selon l'enquête, les femmes qui profitent en plus grand nombre de ces conditions.

Les étudiants de la Télé-université se répartissent comment sur le territoire du Québec?

Voici le portrait par région administrative du Québec:

Montréal	06	28%
Québec	03	25%
Sagamie	02	12%
Est du Québec	07	9%
Trois-Rivières	04	7%
Estrie	05	6%
Outaouais	08	5%
Nord-ouest	09	8%
Grand Nord	10	

En divisant le Québec en 21 régions, nous réalisons que les régions de Québec, l'Ile de Montréal, le sud de Montréal, le sud du Québec, le nord de Montréal, la Sagamie-est regroupent 67,8% des étudiants.

L'importance de certaines régions - notamment de Montréal - mérite d'être relativisée. En effet, si on calcule l'indice de pénétration en comparant le nombre d'étudiants par 10 000 habitants par région, on

réalise que l'Île de Montréal a un des indices les plus bas. Les indices de pénétration les plus élevés sont situés à:

Sagamie-est	30,11
Sagamie-ouest	28,65
Sud du Québec	25,40
Québec	24,74
Est du Québec	21,17
Haute Côte-nord	16,5
Mingamie	16

L'indice le plus faible est en Abitibi-est à 4,86 alors qu'à Montréal, il est de 6,04.

Quant à la localisation urbaine ou rurale, plus de 30% des étudiants de la session d'automne habitaient dans un secteur rural.

Voilà qui complète les caractéristiques principales de l'étudiant télé-universitaire qui rejoignent, dans certains cas, celles de l'étudiant à distance au Québec.

Passons maintenant aux besoins de l'étudiant en situation de téléenseignement. Quels sont donc ces besoins et quels liens doivent exister entre l'étudiant et la maison de formation à distance? J'identifierai trois besoins:

1. L'évaluation et le conseil avant l'admission ou l'inscription.

2. Le support lié à l'apprentissage (support vertical).

3. Les interrelations horizontales avec l'institution.

1. L'évaluation et le conseil avant l'admission

Compte tenu que le nombre d'adultes voulant reprendre les études est de plus en plus nombreux et sachant que ceux-ci ont été tenus, dans certains cas, à l'écart du monde de l'éducation pendant de nombreuses années, j'estime que ces adultes ont droit à recevoir un support pour mieux s'évaluer, mieux s'orienter. Ce besoin dépasse de loin la simple orientation scolaire. Il correspond plutôt pour certains adultes à une remise en question profonde de leur situation. Il faut pouvoir les aider dans ce questionnement personnel et professionnel par des tests appropriés, par des références à des experts tantôt en psychologie, tantôt en orientation.

Une fois que l'adulte a déterminé son créneau de formation, il peut avoir besoin de support dans son choix de programmes ou de cours. Lors de notre enquête sur l'encadrement en 1982, nous avons réalisé que 27% des répondants ont ressenti le besoin d'obtenir de l'aide pour vérifier si les cours ou les programmes correspondaient à leurs besoins et à leurs aspirations. Ce sont d'ailleurs les étudiants les moins scolarisés qui ressentaient ces besoins.

Plus de 27% également des sujets rejoints - et ce sont encore les étudiants ayant une moins bonne formation de base - ont désiré de l'aide de personnes-ressources pouvant leur indiquer les difficultés qu'ils auraient à rencontrer en regard de leur formation antérieure. Plus de deux répondants sur cinq (37%) désiraient être informés et orientés face aux différents cours et programmes offerts aux adultes.

Un autre support avant l'admission et l'inscription pourrait être fourni. Il s'agit d'outils et instruments permettant à l'étudiant de mesurer sa capacité d'étudier et de cheminer à distance. Le télé-enseignement présente ses exigences et il nécessite des qualités personnelles de la part de l'étudiant: autonomie, aptitude à l'autodidaxie, discipline personnelle, habileté à la lecture, etc. Avec des tests appropriés, l'étudiant pourrait percevoir certaines faiblesses, les corriger et, le cas échéant, éviter des échecs toujours possibles.

2. Le support lié à l'apprentissage (support vertical)

Dans la catégorie du support vertical, nous identifierons trois sortes de soutiens différents:

1) le matériel didactique;
2) le soutien pédagogique;
3) le soutien par les pairs.

1) Le matériel didactique spécialement élaboré et bien adapté, sans lequel il n'y a pas de téléenseignement, est le matériaux de base permettant le cheminement de l'étudiant.

2) Pour sa part, le soutien pédagogique est essentiel à la bonne marche des apprentissages de l'étudiant. Il est impossible de laisser l'étudiant complètement seul avec son matériel didactique sans créer une augmentation des abandons et du taux d'échecs. Ce soutien pédagogique devrait être adapté d'abord et avant tout à l'étudiant. La maison de formation à distance pourrait ajuster le soutien pédagogique en tenant pour acquis la formation de base de l'étudiant, l'expérience de l'étudiant en téléenseignement, la démarche pédagogique du cours. Il serait possible pour certains étudiants de cheminer seul avec un centre de dépannage pédagogique. Pour d'autres étudiants qui auraient une formation de base moins bonne et sans experience du téléenseignement, ils pourraient être rattachés à un intervenant pédagogique qui aurait pour tâche de leur fournir un support pédagogique régulier et un support psychologique.

3) Le soutien par les pairs peut être intéressant et stimulant. Faire des apprentissages avec ses pairs, faire des découvertes conjointes peut être fort heureux. Ce type de support existe dans certains cours à l'université d'Athabasca où l'étudiant reçoit le nom, l'adresse et le numéro de téléphone de ses

collègues étudiants. Ainsi, les étudiants peuvent s'appeler et s'entraider.

À la Télé-université, il y a la cellule (regroupement de 3 à 5 étudiants) ou «le centre», dans le programme PERMAMA qui favorisent le soutien par les pairs. Ce support peut être une soupape intéressante pour des étudiants moins scolarisés qui n'osent pas communiquer avec l'institution. En effet, lors de notre enquête, nous avons réalisé que pour un problème similaire, l'étudiant plus scolarisé avait tendance à communiquer plus facilement avec l'institution.

3. Les interrelations horizontales avec l'institution

Un étudiant doit pouvoir s'identifier à son université ou à son collège et il doit avoir des interrelations régulières qui dépassent le cadre de ses apprentissages. Le fait que ce soit une maison à distance exigera de l'étudiant et de l'institution de faire appel à divers moyens originaux de communication. À la Télé-université, nous avons créé un journal destiné aux étudiants. Le Trait d'union est un lien précieux entre l'institution et ses étudiants où ces derniers peuvent voir le développement de leur institution. En plus de véhiculer diverses informations, différents dossiers y sont abordés. On invite également l'étudiant à écrire et à faire connaître ses commentaires.

En plus du journal, nous avons eu diverses rencontres régionales afin d'avoir des échanges plus directs, plus intimes avec les étudiants et de cueillir la rétroaction étudiante nécessaire au réajustement du téléenseignement. Nous avons également développé un recueil pour les étudiants inscrits. Ce projet ressemble un peu au «handbook» de l'université d'Athabasca. Les moyens n'ont pas tous été trouvés, il faut continuer à chercher afin d'offrir à l'étudiant à distance la possibilité d'appartenir à la communauté universitaire.

Conclusion

En guise de conclusion, je pense que les étudiants font confiance au téléenseignement et ils participent à cette aventure. Les étudiants savent que la formation à distance n'est pas un face à face mais un autre mode d'enseignement. Ils savent également qu'ils peuvent avoir un contact profond avec l'auteur. Sinon, permettez-moi une analogie: comment expliquer le succès du cinéma, du théâtre, du livre! Face au magister, il demeure et il sera toujours irremplaçable. La différence entre le magister d'aujourd'hui et celui d'hier, c'est qu'il utilise davantage d'autres moyens pour communiquer.

Face à l'évaluation et au conseil avant l'admission, beaucoup reste à faire et c'est un euphémisme. Quant au support lié à l'apprentissage, beaucoup a été fait mais l'essentiel reste à faire afin que l'on trouve les formules souples et adaptées qui donneront une marge de manoeuvre plus

importante à l'étudiant. Peut-on imaginer un encadrement de type modulaire, de type nucléaire?

Enfin, le défi majeur pour les institutions à distance consiste à développer un modèle écologique de téléenseignement qui tiendra compte davantage des besoins des étudiants. Ces besoins doivent présider au développement du téléenseignement sinon, dans deux ans, nous verrons peut-être publier un livre: «Les besoins étudiants dans la formation à distance: connais pas».

DISTRIBUTION DE L'AGE

(Enquête 1981)

CATÉGORIES	FRÉQUENCE SIMPLE (N - 714)	FRÉQUENCE CUMULÉE
Entre 20 et 24 ans	5%	5%
Entre 25 et 29 ans	17%	22%
Entre 30 et 34 ans	26%	48%
Entre 35 et 39 ans	26%	74%
Entre 40 et 44 ans	14%	88%
Entre 45 et 49 ans	7%	95%
Entre 50 et 54 ans	3%	98%
Plus de 54 ans	2%	100%

INDICE DE PÉNÉTRATION

(Automne 1981)

SOUS-RÉGION	POPULATION(1)	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	INDICE PÉNÉTRATION
1. Sagamie-est	174 827	524	30,11
2. Sagamie-ouest	111 709	318	28,65
3. Sud du Québec	352 155	894	25,40
4. Québec	563 977	1 393	24,74
5. Est du Québec	205 724	434	21,17
6. Haute Côte-nord	100 780	165	16,5
7. Mingamie	15 602	24	16
8. Outaouais-nord	33 917	50	14,75
9. Gaspésie et Îles de la Madeleine	105 482	153	14,57
10. Nord de Montréal	507 319	667	13,16

(1) Population: estimation au 1 juin 1979, Bureau de la statistique du Québec

L'ÉTUDIANT À DISTANCE DANS LES CÉGEPS

Gaston Boulanger
Collège de Rosemont

J'aimerais me présenter comme un ancien étudiant à distance. J'ai déjà suivi des cours de formation à distance et c'est une expérience qui m'a apporté beaucoup même si en cours de route j'ai abandonné. Je fais partie des 50% qui abandonnent. Mais, c'est une expérience à faire et je la souhaite à tous ceux qui sont ici.

La fédération des collèges a créé un comité de formation à distance. La Commission pédagogique et les directeurs généraux en ont fait une priorité de travail. Lors de notre première rencontre, l'un des participants a raconté un fait digne de mention. Il conta que son père, dans les années '30 travaillait dans un moulin à scie dans le bas du fleuve. Un jour, les moteurs du moulin ont fait défaut. Comme ils venaient d'Angleterre, on ne pouvait avoir de pièces. Ce fut le chômage. Le père de cet homme apprit qu'il y avait en France des cours à distance sur les méthodes de fonderie. Il fit venir ces cours et passa la crise des années '30 allègrement grâce à sa petite entreprise de fonderie qu'il organisa à l'aide de ces cours à distance. Voilà un étudiant à distance qui me plaît. Et il y a de cela cinquante ans. Peut-être la crise actuelle pourrait-elle trouver une solution dans la formation à distance.

Voilà un portrait: un homme marié, avec des enfants, dans le grand besoin, très intéressé et très motivé. Il est très éloigné de son centre de formation. Pourtant, il a réussi à traverser la crise grâce à la formation à distance.

Il y a sûrement des rapprochements à faire. J'ai à présenter un portrait de l'étudiant à distance au collégial. Il y a peu d'étude systématique sur ce sujet. Je n'ai pas de description scientifique à donner ni de profil définitif. J'ai essayé de tracer ce portrait à l'aide des données de l'Institut Teccart et du collège Rosemont. Ce n'est pas scientifique mais j'invite mes confrères des autres collèges à compléter ce tableau. Chacun des collèges qui oeuvrent dans la formation à distance pourrait décrire son étudiant. À l'Open University de Londres, la majorité des étudiants ont entre 25 et 40 ans. Cet étudiant vient en grande partie des régions urbaines. Il est de niveau de scolarité secondaire. Cet étudiant est très motivé soit par ses besoins personnels soit par son métier. La plupart étudient à temps partiel et ils appartiennent surtout à la classe privilégiée. Cette institution compte environ 70 000 étudiants.

Il n'y a évidemment pas de comparaison avec les collèges. Au collège Rosemont, nous pouvons dispenser environ 15 cours qui nous permettent d'atteindre près de 1 500 étudiants-cours. Nos étudiants ont à 75% entre 25 et 35 ans avec un âge moyen de 31 ans. Nous retrouvons une proportion appréciable entre 45 et 50 ans puisque nous mettons l'accent sur les personnes âgées et les femmes. Ces dernières représentent d'ailleurs une proportion de 70% de notre clientèle.

La majorité de nos étudiants sont mariés et demeurent dans les centres urbains. Nous comptons cependant des étudiants de régions éloignées - Baie James, Rimouski, Iles de la Madeleine, Sept-Iles. Nous comptons même des étudiants en Floride. Le niveau de scolarité équivaut au secondaire V.

À l'Institut Teccart, les moyennes d'âge correspondent à celles de Rosemont. Mais leurs étudiants sont surtout des hommes. Ils viennent des centres urbains dans une proportion de 66% et se recrutent dans l'ensemble du territoire québécois. Leurs 4 000 étudiants sont à majorité du niveau secondaire V.

Voilà un profil, une approximation de l'étudiant à distance de niveau collégial.

Diverses raisons les ont amenés à ces cours. Ce sont d'abord les femmes qui suivent ces cours parce qu'elles n'ont pas à se déplacer. Elles demeurent à la maison et continuent leurs occupations journalières - ménage, enfants, etc.

D'autres, surtout dans les régions éloignées, ont ainsi solutionné le problème du transport. Vous trouverez dans la documentation remise à votre arrivée au colloque une liste plus détaillée des raisons qui motivent ces étudiants, raisons de santé, commodité, etc.

Nous pouvons conclure que l'étudiant à distance de niveau collégial est un inconnu. Il ressemble cependant largement au portrait de l'étudiant à distance que l'on retrouve ailleurs.

Nous savons également que les besoins sont très vastes et qu'il nous est impossible pour l'instant de les satisfaire tous. Mais cet étudiant s'habitue de plus en plus à la formation à distance et il n'hésite pas à conseiller aux autres de s'y inscrire. La majorité des inscrits, qu'ils terminent ou non leur cours, en sortent satisfaits.

Mais la tâche demeure très grande. Il faut couvrir davantage le territoire québécois. Il faut, en plus, compléter le plus possible les divers programmes du collégial. Il faut à court terme développer un programme général de base et un programme technique - administration, informatique, électronique, etc.

Il s'agit là d'un besoin essentiel au Québec. Cette formation technique par la formation à distance pourra stimuler entre autres la petite et la moyenne entreprise.

Dans un autre aspect, nous avons un très grand besoin de développer au collégial une concertation entre les collèges. Il faudrait même envisager une concertation entre les divers niveaux d'enseignement.

Je laisse à chacun de ceux qui oeuvrent dans ce domaine de participer à préciser l'ébauche de ce portrait de l'étudiant à distance au niveau collégial.

LA FRONTIERE INVISIBLE ET LES ÉCRANS ENTRE L'ORGANISATION DE FORMATION À DISTANCE ET SES USAGERS: Quelques conditions nécessaires pour adapter les offres de services à la variété des projets, des capacités et des contraintes de vie des «étudiants à distance»

Vincent Ross
Direction générale de l'éducation des adultes
D.G.M.E., M.E.Q.

Introduction: distance, écrans et difficultés d'adaptation aux étudiants

L'objet de cette communication est d'explorer rapidement, avec quelques exemples à l'appui, les conditions nécessaires pour qu'une organisation de formation à distance puisse adapter ses offres de services éducatifs et leurs modalités de prestation en fonction de la variété des projets, des capacités, des ressources et des contraintes de vie de ses «étudiants à distance». Or le problème est lié, justement, à cette distance, de même que les solutions à trouver.

Dans une classe d'étudiants avec un formateur et son dispositif de matériel et d'outils d'apprentissage, etc., on "voit" la frontière d'interaction entre les personnes, car on les voit toutes ensemble (et elles se voient également les unes les autres). Il y a peu d'écrans, du moins ceux de type physique.

Quand on utilise à distance des moyens de formation, il n'y a pas de vision réciproque directe et immédiate entre l'organisation de formation et ses étudiants, et l'ensemble de ceux-ci généralement ne se voient pas, non plus, les uns les autres sauf, parfois, par petits regroupements. Il arrive alors trois choses. Supposons, avec une métaphore en guise d'exemple, que je veuille tirer sur une cible, mais qu'une vapeur de brouillard m'empêche de la voir: il y a donc le brouillard qui fait écran, tout d'abord. C'est banal; mais ce qui l'est moins déjà, c'est le second phénomène: n'ayant plus rien de défini à voir par devant, c'est alors la mire elle-même que je regarde à sa place. Si je ne puis voir mon destinataire, c'est le téléphone que je vais fixer: je vais être centré sur les outils que j'ai devant les yeux, plutôt que sur le destinataire invisible et non-présent.

Et finalement, à défaut de voir mon destinataire, je vais bien sûr lui parler quand même, et l'écouter; mais je vais l'imaginer, le fabriquer, le présumer, le stéréotyper: je vais m'en faire une image, une représentation... où mon interlocuteur ne se reconnaîtrait peut-être pas! C'est le troisième écran.

Si l'on ajoute encore un décalage de temps entre les messages échangés, il y aura encore un écran; celui de la rigidité du souvenir que j'en conserve, même si l'autre a changé d'état, d'opinion ou de décision dans l'intervalle.

Je crois que ces trois ou quatre types d'«écrans» agissent dans toute situation éducative (et d'ailleurs pas seulement là), mais d'une manière particulièrement accusée dans la formation à distance, et qu'ils créent des difficultés spécifiques d'adaptation des offres de services aux étudiants. Et ces écrans sont un facteur inévitable: ils ne viennent pas, en tout cas, de ce que les organismes de formation à distance seraient habités par des idiots ou des gens qui «ne voudraient pas voir».

Ross ASHBY, dans un de ses livres, a écrit que ce qui apprend aux chats l'art d'attraper des souris, ce sont les souris qu'ils rencontrent. Si tel est notre point de départ, on peut alors recadrer la question initiale, en essayant de se placer dans la perspective des intérêts et des difficultés propres aux usagers qui, à partir des exigences et attentes plus ou moins précises de leur projet d'étude, s'adressent à une organisation de formation à distance pour obtenir les outils, les services et la reconnaissance nécessaires (et suffisamment adaptés à leurs capacités et à leurs circonstances de vie) pour qu'ils puissent parvenir à leurs fins d'une manière satisfaisante pour eux.

Pour cela, il faut au moins trois conditions générales:

a) que l'organisation puisse apprendre à connaître ses populations d'étudiants (es) dans la variété de leurs projets, de leurs capacités, de leurs contraintes de vie, et des lieux d'investissements éventuels des acquis espérés;

b) que l'organisation crée et rende accessible, à leur intention, la plus grande variété possible de degrés de liberté de choix concrets ouverts à leurs préférences ou adaptés à leurs circonstances de vie (horaires, etc.): en d'autres termes, que l'organisation leur donne un véritable pouvoir de choix;

c) que l'organisation soit capable de «s'organiser en conséquence»: c'est-à-dire de créer pour elle-même des degrés élargis de liberté de choix et d'action, pour se donner le pouvoir de donner du pouvoir aux usagers.

Ce sont ces trois conditions génériques qui seront explorées ici (et dans plusieurs cas, illustrées par des exemples) pour commencer à cerner les «comment»:

- Comment percer les écrans de la frontière invisible constituée par la distance et la dispersion territoriale des usagers?

- Comment amener l'organisation à raffiner, nuancer et différencier ses images initiales de «l'étudiant à distance» (le singulier est ici significatif) au contact - même à distance - de ses étudiants (es) réels (lles) (le pluriel et le masculin/féminin sont ici tout aussi significatifs)?

- Comment, en conséquence, garder l'oeil d'abord sur la cible, plutôt que sur la mire ou sur sa position de tir ou sur le meilleur modèle de fusil? (Imaginez ici les transpositions possibles à la formation à distance!)

- Et finalement, comment va-t-on tirer, en touchant également juste, une multitude de cibles de formes différentes et à des distances variables, et dont certaines sont mobiles ou changent de dimension ou de forme?

- C'est seulement ensuite qu'on pourra arriver à s'équiper d'une variété de fusils et de types de munitions, à adopter une variété de positions ou de cadences de tir, et qu'on parviendra à choisir rapidement le bon moyen pour la bonne cible et au bon moment... pour toucher chaque cible là où elle est en réalité. Mais en l'occurrence, on n'aura pas besoin de fusils ou de munitions: il suffira d'appeler chacun et chacune par son vrai nom, aux heures et aux lieux de sa convenance. Je me garderai donc, maintenant et dans ce qui va suivre, de parler de «populations-cibles»...

Cette métaphore agressive a d'ailleurs été employée délibérément ici, car elle traduit justement la crainte et le désarroi qu'on a, dans une organisation, face à une population d'usagers «si déraisonnablement différents» les uns des autres, et auxquels on pressent malgré tout que les stéréotypes de service ne colleront jamais vraiment. Cette imagerie fusilière visait donc à identifier clairement l'agressivité et l'impatience qui portent à vouloir réduire l'irréductible variété des étudiants (es) réels (les) et «en finir avec leur frustrante complexité». Et le tout premier écran à lever, c'est évidemment cette image qui identifie notre atelier: l'étudiant à distance - qui n'existe pas (en tout cas, pas au singulier, et pas seulement au masculin!).

1. Mieux connaître ses populations d'étudiants: une organisation qui apprend à faire connaissance avec ses usagers et à comprendre et respecter leurs différences pertinentes en matière de formation

Pour agir, il faut nécessairement qu'une organisation (i.e. ses membres) présume au départ certaines choses au sujet de ceux auprès desquels elle agit: c'est, encore une fois, inévitable. Mais ensuite il faut, dès que possible, commencer à se donner les moyens de transformer ses présomptions initiales sur ses destinataires en une connaissance plus concrète à acquérir au contact de leur réalité: i.e. leurs projets de formation, leurs contraintes de situations, leurs contextes et leurs buts d'investissement des acquis escomptés au terme de la formation, etc.

Il s'agit, en somme, de les connaître et de les comprendre à distance, c'est-à-dire en dépit des distances. Abstraitement, on pourrait décrire une sorte de passage progressif, allant de l'image présumée à des données concrètes; puis des données à de l'information; puis enfin, de l'information à quelque chose qu'on pourrait appeler une sorte d'«empathie organisationnelle».

Plus concrètement, on peut identifier au moins six modes sous lesquels une organisation de formation à distance peut faire connaissance avec ses étudiants, et éviter ainsi de commettre des erreurs sur la personne de ses destinataires.

1.1 Les données et renseignement des fichiers constitués à partir des formulaires d'inscription

Dans la majorité des cas, le formulaire d'inscription sera le premier et même le principal outil permettant aux usagers, dès l'accueil (SAR), de faire connaître et de faire comprendre, à l'organisation, leurs différences: leurs buts lointains d'investissement des acquis et leurs objectifs immédiats d'étude (contenu, rythme, délais fixés, préférences de régime d'activités, d'encadrement suivi, d'évaluation, de mode de reconnaissance, etc.), leurs contraintes, leurs lieux et conditions d'investissement des acquis éventuels, etc.

° Par exemple: toutes les variables indépendantes qui ont été croisées avec les réponses aux 34 questionnaires de recherche dans l'expérience Tévec provenaient du fichier des inscriptions: les résultats peuvent témoigner de la richesse des possibilités d'analyse ainsi obtenues.

° Une suggestion: distinguer nettement, dans le formulaire d'inscription, les objectifs immédiats du projet d'étude d'une personne, d'une part (i.e. suivre tel module, tel cours ou telle série de cours, dans une discipline ou une fonction professionnelle, avec ou sans crédits, sur une période de temps plus ou moins élastique ou contrainte par une échéance), et d'autre part, les buts plus lointains d'investissement des acquis visés dans le contexte de sa vie quotidienne ou de projets de vie plus larges. L'utilité de cette distinction hiérarchique en objectifs immédiats/buts stratégiques, est évidente: pour guider aussi bien les services de pré-formation (accueil, orientation, etc.) et de formation (suivi pédagogique intermittent) que pour les services de post-formation (évaluation et reconnaissance des acquis, information et référence, etc.), il est important de savoir si la personne veut suivre ce cours pour satisfaire une exigence préalable d'un autre cours, pour améliorer sa situation de travail, ou pour améliorer la qualité d'une autre dimension ou activité de sa vie quotidienne. Selon le cas, le soutien ou l'information pertinente à lui donner seront différents. La figure à la page suivante donne une première image grossière des distinctions pertinentes pour l'action que rend possible cette simple discrimination entre objectifs immédiats et buts plus lointains qui traduisent l'idée du projet de formation de la personne (1).

(1) ROSS, Vincent (1978) La clarification de certaines questions sur l'enseignement par correspondance: quelques résultats de recherche et leurs implications pratiques. (Présenté au colloque annuel de l'Association des écoles d'enseignement par correspondance des ministères de l'Éducation du Canada). Figure page 233.

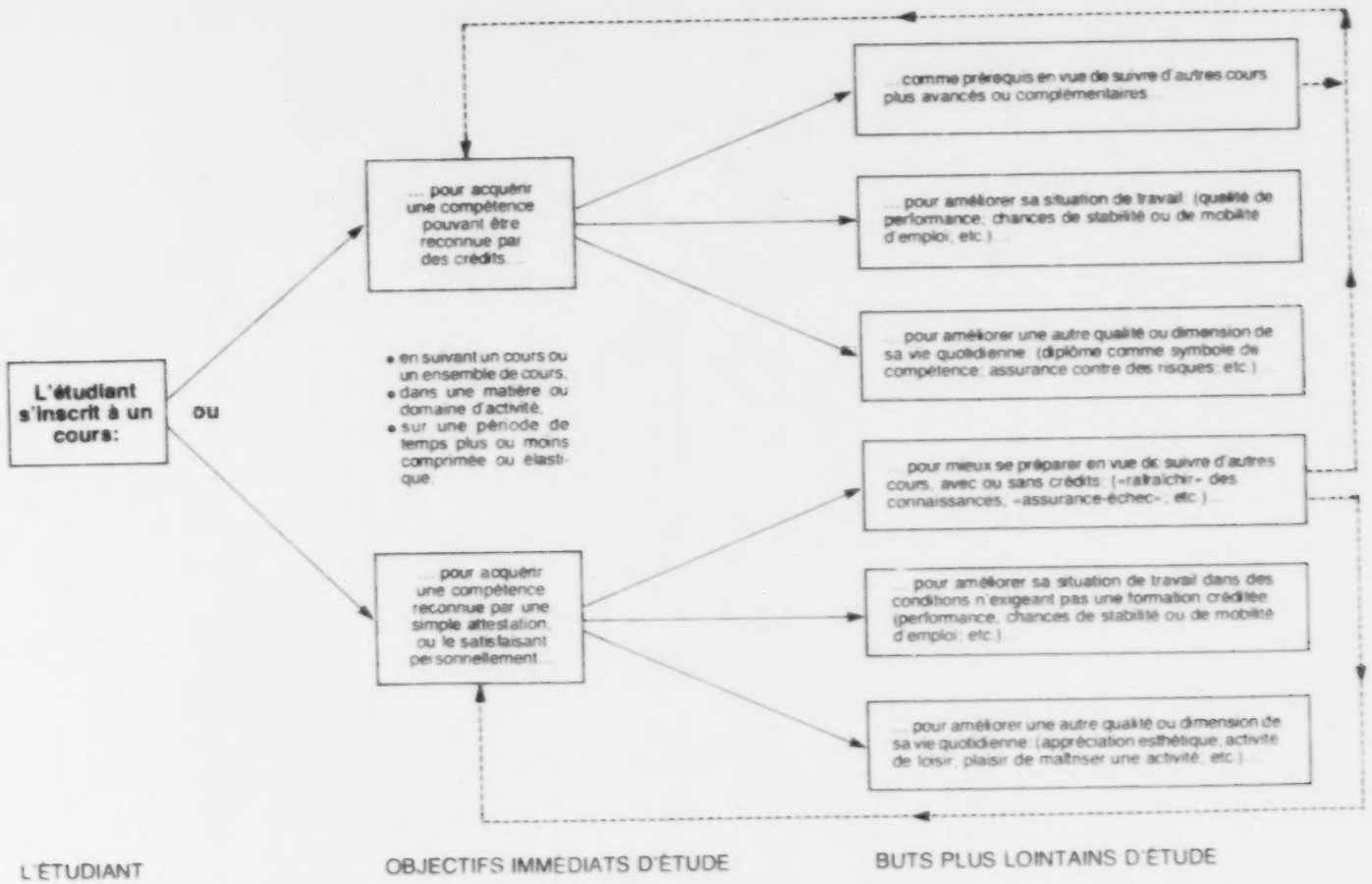


Figure 1. La hiérarchie des objectifs immédiats et des buts plus lointains d'étude d'un étudiant potentiel: un système de classification proposé

Cela permettrait, à l'avenir, de dresser un portrait collectif des étudiants qui reposerait moins exclusivement sur les seules caractéristiques socio-démographiques classiques (âge, sexe, profession, statut matrimonial, etc.), mais qui décrirait aussi des aspects plus essentiels: que veut la personne, qu'est-elle capable de faire comme formation (étant donné ses antécédents de formation et ses contraintes de situation: horaires, travail, obligations d'échéances, charges familiales, etc.), et que veut-elle pouvoir faire ensuite, et dans quel(s) contexte(s), des acquis éventuellement obtenus et reconnus?

° Il faudrait aussi, dans la même logique, donner aux étudiants le moyen de communiquer à l'organisation les changements d'intention qu'ils voudront apporter périodiquement à leur projet de formation lui-même, à mesure que celui-ci franchit ses étapes (v.g. au moins après chaque cours), et que les finalités et la stratégie de leur projet se précisent dans le quotidien de leur vie et de leur activité de formation. Car leurs choix et contenus de cours sont des choix de stratégie de formation par rapport à des projets de développement touchant divers secteurs de leur vie en général. Et ces choix, comme toute stratégie, peuvent changer et être ajustés en fonction de diverses considérations. Il importe donc qu'ils puissent en informer l'organisme de formation.

1.2 La recherche sur les étudiants et l'analyse de leurs caractéristiques pertinentes pour guider l'organisation de formation

La recherche «systématique» est un moyen parmi d'autres pour connaître les étudiants d'une organisation. Idéalement, elle pourrait consister d'abord en une exploitation analytique des données provenant des fichiers (généralement informatisés, de nos jours, du moins dans les organisations d'une certaine dimension) d'inscription et des dossiers de résultats cumulés des étudiants. Si certaines données essentielles (comme celles suggérées plus haut) étaient incorporées au fichier, l'organisation disposerait alors d'un puissant outil lui permettant de voir un certain nombre de différences pertinentes et d'en tenir compte dans sa production de matériel et dans ses services de pré-formation, de formation et de post-formation.

Pour le reste, la recherche aurait avantage à être centrée le plus près possible des problèmes d'action émergents, et à être pratiquée en tandem avec les formateurs et les concepteurs de matériel, en particulier dans les zones de contact avec les étudiants et avec les éléments pertinents du contexte de vie de ceux-ci. Ces suggestions visent notamment à rapprocher la recherche des responsables mêmes des actions et des décisions, et à ne pas payer une meilleure connaissance des étudiants au prix d'une plus grande méconnaissance et d'un rejet par les gens de l'organisation. Il arrive malheureusement parfois que lorsque la recherche marque des points de connaissance «pour»

les usagers, l'organisation réagisse comme si ces points étaient marqués «contre» elle. C'est l'écran affectif évoqué au début, sous une de ses formes.

1.3 Les consultations collectives auprès de clientèles regroupées de manière stable ou temporaire

Il peut s'agir d'organismes de type associatif encadrant et représentant des membres volontaires, ou d'organismes de type entreprise ou corporation. Il peut aussi s'agir de personnes rassemblées temporairement par ces actions d'information et d'animation. Par exemple, les «États généraux» de Tévec, tenus vers la fin de la première étape du projet, ont permis notamment d'apporter des modifications marquées au mode de programmation des séries d'émissions télévisées (v.g. traiter un même thème socio-économique durant toute une semaine, au lieu de varier les sujets de jour en jour).

1.4 L'analyse et la négociation de demandes collectives spontanées (i.e. non provoquées directement par l'organisation de formation elle-même)

Par exemple: certaines demandes adressées à la Direction des cours par correspondance par des entreprises désirant une formation technique pour des groupes d'employés. L'analyse et la négociation de ces demandes est une occasion de découvrir des modalités de collaboration et de réponse pour donner des services adaptés aux conditions de contexte et aux objectifs de réinvestissement des acquis éventuels. Par exemple: la solution de choisir le professeur-tuteur parmi le personnel professionnel de l'entreprise, et celle d'appliquer progressivement et directement les acquis dans le contexte pratique de travail. Pourquoi? Parce que la négociation de la demande a d'abord été une occasion de faire connaissance avec ceux qui exprimaient cette demande.

1.5 L'évaluation

L'évaluation intermittente ou finale, lorsqu'elle met en évidence des faits surprenants ou inattendus, conduit parfois à un effort de diagnostic rétrospectif visant à en comprendre les causes ou les conditions. Dans les cas où les résultats sont attribuables à une «erreur sur la personne de l'étudiant» (ou sur sa situation de formation et de vie), l'évaluation peut alors être une occasion de rectifier une image erronée ou incomplète, et donc une occasion de «viser mieux la prochaine fois».

1.6 L'analyse des critiques, des plaintes et des expressions d'approbation provenant spontanément des usagers ou d'autres observateurs

Ces formes d'évaluation non sollicitée sont des rétroinformations fort importantes qu'il faut cumuler et analyser pour identifier à quels aspects de quels étudiants l'organisation a des difficultés spécifiques à adapter son matériel ou ses services. C'est rare que ces rétroinformations ne comportent pas d'implications inattendues appelant des retouches dans l'image qu'on a des destinataires: et cette remarque s'applique tout aussi bien aux réactions positives qu'aux négatives.

1.7 La notation systématique et l'accumulation des anecdotes circulant jusqu'à l'organisation par des voies informelles peuvent être une autre source complémentaire très riche en informations utiles pour mieux connaître et comprendre sa «clientèle». Le document de Tévec intitulé: Témoignages sur Tévec en est un bon exemple.

On peut considérer ces deux derniers points comme des modalités différentes d'un même mode d'information sur la clientèle: comme des façons d'accueillir et de traiter des informations dont la source d'initiative est extérieure à l'organisation de formation.

2. Créer des degrés de liberté de choix et d'activité (et donc de pouvoir) pour les usagers: une organisation qui apprend à répondre de manière souple et décloisonnée aux demandes des usagers, en tenant compte de leurs projets, de leurs capacités et ressources et de leurs contraintes

Cette seconde condition est, au fond, la description générale des caractéristiques d'une offre de matériel et de services de formation lorsque cette offre est adaptée aux étudiants et à leurs projets: car des offres même standardisées (1), si leur mode de structuration et d'organisation est assez souple et permet plusieurs choix et aménagements de combinaisons possibles au gré de l'étudiant, signifient que, pour un domaine de formation donné, l'on est organisé pour répondre aussi au différent, au particulier, à l'imprévu, au «non standard».

Sans entrer ici dans un examen détaillé des diverses implications de cette condition générale d'adaptation des offres de formation, dont les aspects particuliers font l'objet de plusieurs autres ateliers, signalons au moins quelques points essentiels.

---

(1) Par exemple: des cours correspondant à des programmes officiels avec crédits.

2.1 Le plus difficile peut-être est celui de la politique et des priorités touchant les contenus et domaines de formation à

offrir: complémentarité avec les offres de formation des institutions locales; critères d'un éventail minimal de variété de domaines à offrir; politique pour traiter les demandes de commanditaires publics ou d'organismes clients capables de financer un développement de formation sur mesure; etc.

2.2 La modularisation des cours et le décloisonnement des possibilités, pour chaque étudiant, d'accéder au choix de n'importe quelle combinaison de ceux-ci: par module de cours, par cours, ou par programme de cours.

2.3 La variété des modes d'encadrement ou de soutien pédagogique aux étudiants: idéalement, il s'agit de développer un éventail complet des types de services aux étudiants (services de pré-formation; services de soutien/tutorat en cours de formation; services post-formation), avec diverses variantes d'accès ou de modes de prestation à l'intérieur de chaque catégorie de service, y compris une certaine variété dans les lieux possibles de formation (à sa résidence, en entreprise, en groupe d'étude autonome, etc.).

2.4 La variété des médias de communication et des formats d'organisation des contenus et de présentation du matériel d'apprentissage, établis par des choix judicieux selon des critères pertinents reliés à la fois aux contenus, aux destinataires et à leurs situations-types (selon les meilleurs renseignements disponibles à cet égard). Soulignons seulement qu'il existe telle chose, aussi, que des erreurs sur la pertinence des médias, reliées souvent à des présomptions erronées sur les destinataires (1).

Une remarque ici s'impose, suite à une question légitime et fondamentale soulevée par Jean Jolicoeur (2): Comment, en effet, souhaiter ou prescrire ce qui semble être à la fois une «offre de masse» ET une «offre adaptée singulièrement à chacun»?

N'y a-t-il pas là une impossibilité pratique, étant donné le caractère inévitablement (et d'ailleurs légitimement) standardisé du contenu des cours, du moins de ceux dont le programme est assorti de crédits officiels? Cette question

---

(1) Cf. par exemple: SAUCIER, Robert, Les compléments circonstanciels de la télévision, MEQ/DGEA/R.D. Études et Projets, 25 pages, avril 1981.

(2) Communication personnelle.

est précieuse, car elle nous force à établir une distinction essentielle entre deux éléments différents d'un système de formation à distance, caractérisés par des degrés et des modalités différents d'accommodation aux particularités des étudiants et de leurs projets et circonstances de formation:

a) Le matériel des cours est en soi standardisé, mais il peut se prêter jusqu'à un certain degré à une variété de combinaisons distinctes possibles ouvertes aux choix des étudiants; ou plus précisément: ouvertes à une variété de choix-types, en distinguant un certain nombre de types de projets de formation, de situations-types de formation, et de lieux d'investissement des acquis désirés.

   On pourrait donc parler, au sujet du matériel didactique des cours offerts, d'une certaine forme d'«individuation par combinatoire des composantes», qui n'est pas la standardisation rigide, mais qui est intermédiaire entre celle-ci et les formes plus directes et organiques d'accommodation que l'on qualifie généralement d'«individualisation». On pourrait encore parler d'une «adaptation par individuation typologique», en référence cette fois aux divers types ou catégories d'étudiants, par rapport auxquels les diverses combinaisons d'offres de contenus peuvent constituer des adaptations.

b) C'est pour le cas des services pédagogiques aux étudiants qu'on a davantage le droit, en tout réalisme, de parler d'adaptation par individualisation au sens habituel: c'est beaucoup plus en tablant sur le jugement professionnel ad hoc d'un intervenant (conseiller, professeur-tuteur, etc.) à l'intérieur d'un rapport personnel direct (fût-ce à distance) que l'on peut espérer concrètement pouvoir accommoder les interventions d'un organisme de formation aux particularités des étudiants, de leurs projets et de leurs situations de formation, que par la seule vertu des possibilités plus «mécaniques» de combiner diversement des cours, des éléments de cours ou des ensembles de cours.

   C'est, finalement, en «individuant» le matériel et les médias des cours et en «individualisant» les services personnels aux étudiants tout à la fois, qu'un organisme de formation à distance va accommoder ses offres de contenus et ses prestations de services aux particularités (typiques et personnelles) des étudiants à distance.

3. Créer des degrés de liberté de choix et d'action pour l'organisation elle-même: une organisation qui apprend à maîtriser organiquement et à respecter sa propre complexité (y compris celle de ses outils) et à connaître et à utiliser, en concertation, les ressources potentielles de son environnement

Si la connaissance de la variété des usagers est nécessaire pour organiser des offres de contenus et de services caractérisées par une variété suffisante pour qu'elles soient adaptées à la variété des étudiants et de leurs projets, alors en poursuivant notre «analyse à rebours», nous voyons que ces deux premières conditions reliées en appellent une troisième: l'organisation elle-même doit considérer sa propre complexité interne (i.e. ses propres potentiels de variété), de même que les diverses ressources potentielles de son environnement ou de l'environnement des étudiants, comme un bien précieux à respecter et à gérer avec la plus grande attention. Car seule la complexité peut répondre à la complexité; seule une offre variée peut répondre à une demande variée, comme la cybernétique nous l'a appris depuis assez longtemps déjà.

Encore ici, les implications de cette troisième condition générale sont trop nombreuses pour qu'on puisse les résumer même rapidement; mais quelques éléments essentiels doivent être soulignés.

3.1 Une gestion de type «organique»

Les organisations de formation à distance font partie de la catégorie des organisations dites «professionnelles». A ce titre, elles sont caractérisées à la fois par un environnement complexe et par des tâches complexes dont la réalisation exige un jugement professionnel formé et dont la solution des problèmes requiert aussi bien de la créativité que de la consultation réciproque et de la collaboration active entre intervenants. De plus en plus, ces impératifs se traduisent, dans les organisations de formation à distance, par des modes de fonctionnement caractérisant une gestion dite «organique»: concertation interne et externe, coordination par interinfluence, gestion par projet (croisant les structures «fonctionnelles» et les structures «divisionnelles» ou «sectorielles» ou «par marché»), etc. C'est une gestion décloisonnée qui combine les talents et les ressources les plus divers autour d'une tâche complexe commune de développement de matériel didactique ou de services pédagogiques de guidage, de soutien et d'évaluation.

3.2 La formation à distance n'est pas d'abord une technologie ou une combinaison de médias: c'est d'abord un mode d'organisation et de prestation de services de formation conçus pour une population d'étudiants

Les sociologues britanniques de la Tavistock Institute diraient que c'est un «système sociotechnique», dont les structures et le fonctionnement sont influencés par les technologies employées (ici, les médias de communication ou de

traitement d'information) mais ne se réduisent d'aucune façon à ces seules composantes technologiques. Une part fort déterminante de ces technologies est d'ailleurs constituée (et créée) par ce qui a été appelé plus haut les «talents», la «formation» et la «créativité» des professionnels qui en sont membres. Même les outils et les façons de s'y prendre pour "faire connaissance avec les étudiants dans leur variété propre» doivent être considérés comme faisant partie de la technologie utilisée par l'organisation.

Ceci dit, les technologies doivent être choisies et traitées avec discernement et avec une attention soigneuse (comme tout bon travailleur «soigne bien ses outils»), et exploitées avec autant d'imagination que de réalisme au plan pédagogique et que de sens des proportions au plan des coûts financiers d'acquisition ou de location et de l'appréciation des économies d'échelle. Ces remarques valent d'ailleurs tout autant pour les ressources externes à l'organisation (souvent gratuites ou minimes pour celle-ci: encadrement pédagogique des étudiants dans une entreprise par un membre de l'équipe d'ingénierie; utilisation des équipements, matériaux et machines de l'entreprise aux fins des exercices d'application et de transfert des apprentissages, etc.).

Il ne s'agit nullement, en effet, de plaider contre les médias comme tels (avec un certain mépris humaniste inspiré davantage par la peur que par un souci bien ancré de promouvoir des valeurs ressenties comme essentielles). Ce plaidoyer vise à garder l'oeil sur la cible et non sur la mire ou sur «la» meilleure marque de fusil ou de munitions, ou «la» meilleure position de tir; à garder, donc, l'oeil sur les étudiants et sur leurs différences pertinentes, et en conséquence combiner et organiser le déploiement des moyens (média, organisation des contenus, approches méthodologiques, modalités de consultation et de soutien pédagogiques, etc.) en vue de mieux servir ces étudiants. Etre attentifs aux moyens non pour eux-mêmes (i.e. pour leur prestige, pour leur valeur comme symboles de modernité et comme signes de créativité "in") mais pour découvrir comment mieux les adapter aux étudiants et à leurs situations et objectifs de formation. La mire est crucialement importante, justement, pour viser la cible et non pour être visée en elle-même, ce qui est une absurdité: autrement, on perd rapidement la capacité de différencier entre toucher la cible ou la rater, et l'on perd même le sens de l'importance de la question au seul bénéfice, peut-être, d'une appréciation de la facture esthétique du produit.

«Tester» les nouveaux cours durant le processus même de leur développement (comme on l'a fait récemment à la D.C.C., avec un cours en agriculture: module par module, les textes furent testés «sur le terrain» avec un groupe témoin de jeunes agriculteurs(trices), et aussitôt modifiés suite aux indications données par ces premiers usagers «à chaud») est justement un moyen puissant, et pas nécessairement très compliqué, de «garder l'oeil sur la cible», sur l'essentiel:

les étudiants(es). Il n'y a pas que des chercheurs qui aient des théories, des hypothèses ou des présomptions qui ne tiennent pas le coup une fois confrontées aux vraies réalités: c'est précisément pourquoi il faut garder l'oeil, d'abord et toujours, sur celles-ci.

3.3 Différencier les mesures et les critères définissant les abandons aux fins des statistiques administratives de l'organisation de formation à distance

On a souvent transposé de l'institution scolaire régulière à la formation à distance les critères classiques définissant les abandons (et présumant automatiquement que l'étudiant doit «normalement» se rendre au terme d'un ensemble complet de cours correspondant à un programme officiel: et dans ces cas, effectivement, le critère d'abandon se justifie si une personne ne complète pas entièrement des études satisfaisant à ces conditions). Mais dans la mesure où le choix des cours ou de combinaison des cours requis comme moyens pour atteindre le but d'investissement des acquis (escomptés selon la stratégie du projet d'étude de la personne) satisfait à cette fin, mais sans nécessairement correspondre à un cours complet ou à un programme officiel complet, pourquoi alors compter cette personne comme un «abandon» si elle a effectivement maîtrisé les outils suffisants (objectifs immédiats d'étude) pour atteindre le but de son projet?

Si l'on prend comme critère de référence les buts de l'étudiant «demandeur» plutôt que les buts de l'institution «offreuse», alors on sera en mesure de différencier les statistiques d'abandons selon que la personne visait ou non un programme ou cours complet avec crédits, on visait un but d'investissement des acquis éventuels supposant plutôt un choix décloisonné de modules de cours ou de cours combinés plus ou moins «sur mesure» en fonction de son projet. Et si la personne complète sa formation (reliée toujours à son projet) par d'autres voies que la formation à distance, cela devrait aussi pouvoir être noté par le service aux étudiants, afin de spécifier ce qui, au juste, a été abandonné: un moyen, une modalité de formation, ou le projet d'étude lui-même: les chiffres d'«abandon» n'auront pas, en effet, la même signification pour l'organisation dans l'un ou l'autre cas. Il y aura toujours des abandons, mais de différentes sortes, comportant chacune des implications pratiques (ou auto-diagnostiques) différentes pour l'organisation de formation à distance. La proposition soumise ici permettrait de pouvoir mieux les interpréter et d'en tirer positivement parti pour améliorer l'organisation et les modes de prestation des services éducatifs en se centrant, là aussi, sur le cadre de référence des étudiants plutôt que sur les contraintes à priori du tableau des offres de formation structurées par les programmes (cloisonnés) et par l'institution elle-même (et cela, compte tenu des cas, peut-être assez nombreux malgré tout, où les deux coïncident).

On pourrait faire des remarques de même inspiration sur l'auto-évaluation organisationnelle d'une façon plus générale. Ce sont tous des moyens pour l'organisation, non seulement d'agir auprès des étudiants, mais aussi d'apprendre à agir de façon de mieux en mieux adaptée aux étudiants; et même, d'apprendre à apprendre comment mieux se centrer sur les buts individuels et collectifs de formation des étudiants situés dans une variété de contextes sociaux et de rôles multiples en plus ou moins constante évolution. Mais «apprendre à apprendre», cela se fait réflexivement après coup, et périodiquement, et non à priori.

4. Conclusion: Les vrais étudiants, dans toute leur variété changeante, sont bien plus intéressants et mobilisateurs, pour une organisation de formation à distance, que toutes nos fictions mythologiques sur «l'étudiant à distance»

Le mythe de fondation le plus dangereux, pour la Tribu des Formateurs-à-Distance, serait celui qui raconterait qu'à l'origine, il y avait l'Étudiant-à-Distance; et que celui-ci apparut en songe au Fondateur de la Tribu, lui montra son visage unique entre tous et lui inspira les rituels magiques de formation qui lui agréeraient, et qui justifieraient de conserver intacte l'image immuable de l'Étudiant-à-Distance, pour lui et tous ses descendants à travers tous les grands cycles du temps, afin de mieux en consacrer à la fois l'image et les rituels.

Les mythes sont toujours intéressants, et l'on ne saura jamais commencer à agir sans partir au moins de quelque fiction première et provisoire (généralement un mélange quelconque d'informations et de présomptions plausibles): l'idée de cette argumentation est de ne pas en rester là. Car les vrais étudiants, tels qu'on peut apprendre à les connaître, dans toute leur variété individuelle et collective, grâce à divers moyens qui ne sont pas tous «sorciers» à maîtriser, sont au moins aussi intéressants et mobilisateurs, pour l'organisation, que le mythique «Étudiant-à-Distance» qui aurait, croit-on, un visage «unique entre tous» (i.e. différent de tous les autres «étudiants-types» de l'enseignement régulier ou de la formation locale des adultes en institution).

A ce propos, il y a un texte tout récent de Jean Jolicoeur que j'aurais volontiers signé (si la chose n'avait été illégale) et que je tiens à citer ici in extenso (et en toute légalité, et avec plaisir). Tout ce qui a été dit ici n'est pas matériellement nouveau: ce sont, point par point, des choses connues. Connues, oui: mais conçues comment?

> «Nous rencontrons ici plus un problème de conception qu'un problème de connaissance. La question n'est pas de savoir s'il y a une correspondance entre une clientèle "typique" et un mode d'enseignement, mais de comprendre les relations entre les objectifs d'apprentissage que nous pensons devoir ou pouvoir réaliser par le canal d'un mode d'enseignement, les

caractéristiques structurelles de ce mode et une clientèle adulte. Dès lors, la clientèle n'est plus strictement définie par le mode d'enseignement mais par les objectifs d'apprentissage édictés par l'institution, etant donné les contraintes et possibilités du mode d'enseignement. Et la spécificité d'un mode d'enseignement ne se définit plus strictement par sa clientèle, mais par la relation entre les objectifs institutionnels de formation et les projets d'études dont la clientèle se dote à travers l'utilisation de ce mode.»(1)

Et plus haut, l'auteur attaquait plus spécifiquement encore la question des imageries fondatrices de la formation par correspondance:

«S'il apparaît juste de dire que l'enseignement à distance est un moyen pour les isolés physiques, géographiques ou culturels de s'inscrire plus facilement dans un processus de formation, les données que nous avons recueillies en 1978 démontraient que cette clientèle était ni géographiquement isolée (sur-représentation de la zone métropolitaine, représentation équivalente des régions non agglomérées), et ni culturellement (surreprésentation du post-secondaire et surreprésentation des utilisateurs de l'éducation pour adultes). Et si nous devions spécifier encore plus ces clientèles cibles (tels les handicapés, les prisonniers, les marins, etc.), nous aurions alors comme définition de clientèle des groupes sociaux statistiquement marginaux. Cette vision du service n'aurait jamais pu justifier les moyens et ressources mis en oeuvre, à moins d'établir des programmes spécifiques pour ces clientèles particulières; ce qui n'est pas le cas.»(2)

---

(1) JOLICOEUR, Jean (1982). Clientèles et programmes en formation à distance Montréal (Texte inédit préparé pour le colloque qui sera tenu à Ottawa par l'Association canadienne de recherche sociale appliquée, les 4-5-6 juin 1982); p.3

(2) Ibid, p.2

(3) JOLICOEUR, Jean (1978). Étude comparative des profils scolaires des étudiants du Service des cours par correspondance: actifs, abandons, finissants. Montréal, Ministère de l'Éducation, Service général des moyens d'enseignement. Code: 54-4102 (figure: p.65)

Enfin, à la page suivante, on trouvera un diagramme tiré du rapport de 1978 auquel Jean Jolicoeur faisait allusion ci-haut (3), et qui illustre de manière condensée la justesse de son propos: à savoir que les étudiants à distance (ceux du S.C.C. au moment du sondage en 1977, en tout cas) ne constituent pas une «race spéciale» d'étudiants radicalement différents des autres: on verra, en effet, qu'ils sont eux-mêmes en partie «autres» (à 55%); et que, même depuis leur premier cours par correspondance (qui a pu être ou non, selon le cas, leur premier cours comme adultes), un autre 30% avaient suivi, ou suivaient en parallèle, d'autres cours pour adultes dans une institution locale; et que dans les deux cas le premier cours pour adultes suivi (soit par correspondance, soit en institution) est venu en moyenne six ans environ après qu'ils eurent quitté l'enseignement régulier.

Les défis de la réalité indéfiniment variée des vrais étudiants et de leurs contextes locaux de formation m'apparaît, en somme, comme un stimulant beaucoup plus intéressant et mobilisateur pour un organisme de formation à distance que les mythes des origines, quelque inévitables, rassurants et mêmes utiles qu'ils soient au point de départ. Les sociétés sont en train d'apprendre que les organisations, elles aussi, peuvent et doivent apprendre. Nous savons que c'est difficile; mais de plus en plus d'indices d'actions réussies et adaptées à leurs destinataires montrent déjà que c'est possible. Mieux: ils montrent comment c'est possible. Cette communication n'était, au fond, qu'un effort parmi d'autres pour tenter d'identifier, en termes généraux, quelques dimensions essentielles de ces stratégies qui «marchent», en les rattachant à des préoccupations communes auxquelles personne, désormais, ne peut plus se soustraire de manière convaincante.

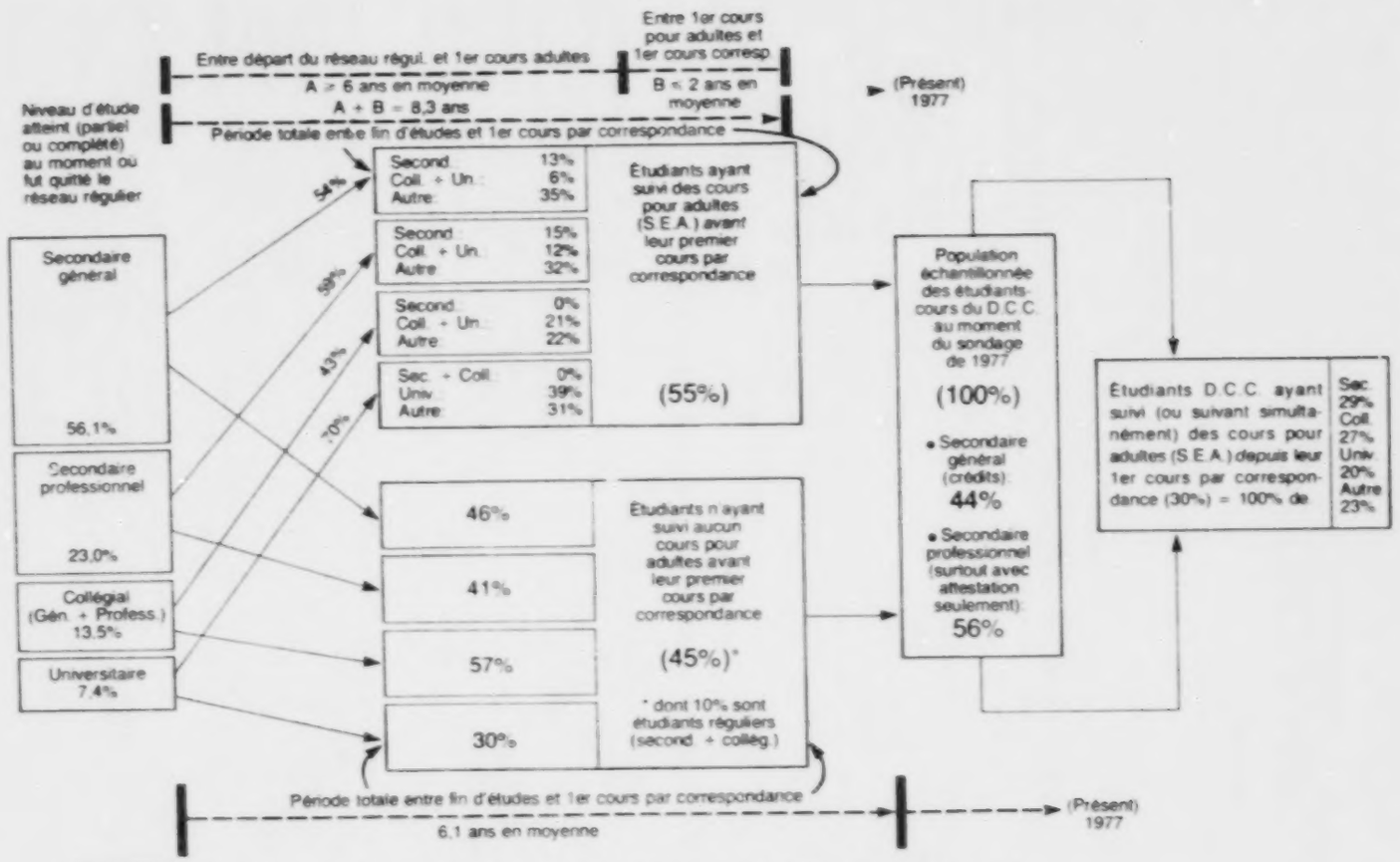


Figure 2. Profil général des cheminements d'éducation récurrente d'un échantillon d'étudiants de la D.C.C.: niveau d'études atteint en quittant le réseau régulier, utilisation (ou non) subséquente de cours pour adultes (S.E.A.) avant le premier cours par correspondance, et utilisation (ou non) subséquente d'autres cours pour adultes (S.E.A.) depuis le premier cours par correspondance.

7) LA PERCEPTION DU RÔLE DE «L'ENSEIGNANT» DANS LA FORMATION À DISTANCE

PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA FORMATION À DISTANCE

Bernard Lachance
Université Laval

INTRODUCTION

Mon intérêt pour l'enseignement individualisé m'a permis jusqu'à maintenant d'étudier davantage les systèmes qui s'implantent plus souvent à l'intérieur d'une institution d'enseignement qu'à l'extérieur ou à distance. Je n'ai pas par ailleurs ignoré certaines expériences d'enseignement à distance tant au Québec qu'à l'étranger. C'est ainsi que mon intérêt m'a amené à voir se développer, évoluer, aussi bien PERMAMA, la Télé-université, l'enseignement à distance de l'université Memorial ou l'Open University. La responsabilité d'un laboratoire d'enseignement individualisé à Laval me laisse croire cependant que beaucoup de points communs existent entre l'enseignement individualisé dans les cadres de l'institution et l'enseignement à distance. C'est donc dans ces limites de mon expérience que se situe mon exposé.

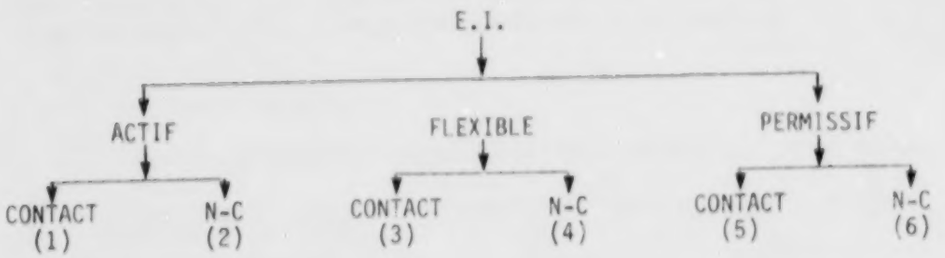
1. L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ ET LA DISTANCE

Je me permets d'abord de fournir une définition de l'enseignement qui est importante pour aborder notre sujet. L'enseignement consiste essentiellement à favoriser des apprentissages chez l'étudiant en facilitant l'accès aux ressources de l'environnement. Cet environnement est autant fait de matériel didactique que de relations interpersonnelles. Le rôle de l'enseignant devient primordial dans ce modèle et c'est à partir de celui-ci que nous pouvons aborder l'enseignement individualisé. Deux remarques me semblent importantes dans cette présentation schématique de l'enseignement.

C'est, premièrement, que l'enseignement se doit de remplir des tâches, certaines en présence de l'étudiant, d'autres en l'absence de ce dernier. Ainsi en présence de l'étudiant, l'enseignant informe, démontre, discute, improvise, individualise, diagnostique, dirige, exige, conseille, etc; en son absence, il développe du matériel, coopère avec d'autres personnes, planifie, s'approprie des ressources éducatives, tient des dossiers, évalue, etc.

Deuxièmement, j'ose avancer l'hypothèse que plus la présence de l'enseignant est marquée auprès des étudiants, moins l'environnement se doit d'être organisé d'une façon rigoureuse. L'inverse me semble également vrai, compte-tenu de mes quelques expériences dans l'enseignement individualisé. C'est vrai qu'étant professeur en technologie éducative, je ne travaille que sur des modèles caractérisés par leur développement systématique.

C'est pourquoi avant d'aller plus loin, il y aurait lieu de distinguer divers systèmes d'enseignement individualisé. J'emprunte et je réduis à sa plus simple expression la classification que nous fournit Maurice Gibbons (1). Il se demande d'abord quel est le comportement du professeur quant aux prises de décisions sur les objectifs à atteindre, les activités et les moyens utilisés. Ce dernier peut être directif ou actif et prendre la quasi totalité des décisions; il peut être permissif et remettre une grande part de ces responsabilités à l'étudiant; il peut être flexible et vouloir partager ces décisions. Il y a de grandes différences entre les formules du cours par correspondance, l'autodidaxie et les jeux de rôles. Gibbons se demande ensuite si la principale source d'information demeure le professeur en contact avec l'étudiant ou plutôt des moyens techniques: textes imprimés, machines à enseigner, simulation, etc.



Exemples:
(1) cours privé
(2) cours par correspondance
(3) école Montessori
(4) jeux de rôles
(5) enseignement non-directif
(6) autodidaxie «supervisée»

On voit bien que parler d'enseignement individualisé réfère à des systèmes très différents, allant du tutorat à l'enseignement géré par ordinateur, à l'enseignement non-directif. Pour ma part, j'ai surtout travaillé sur les modèles de la classe (2) et je suis porté à croire que le thème de ce colloque et les modèles que favorise l'enseignement à distance appartiennent également à cette même catégorie.

---

1. GIBBONS, Maurice, «What is Individualized Instruction?» Interchange, vol. I, no 2, 1970.

2. DAVIES, W.J.K., Alternatives to Class Teaching in Schools and Colleges, Guidelines 9, Council for Educational Technology, Londres, 1980

Dans cette classe, si l'organisation rigoureuse des activités d'apprentissage réduit ou annule l'importance du professeur tel que perçu par l'étudiant en situation traditionnelle, on tente, la plupart du temps, d'introduire une autre personne appelée tuteur ou personne-ressource qui rétablit le contact humain. Si le modèle est à l'intérieur de l'institution, ce tuteur ou cette personne-ressource assume des responsabilités également assumées par l'enseignant dans l'enseignement traditionnel.

Il en va de même, croyons-nous, de l'enseignement à distance. De plus en plus, on tente d'introduire ce tuteur que l'étudiant ne voit jamais. Ce tuteur fixe des mandats à ses étudiants, corrige et commente les travaux remis, les examens, etc. Dans cette situation, on note un haut niveau d'abandon, car le tuteur doit être très compétent et l'étudiant extrêmement motivé. On tente donc de rétablir le contact en utilisant les ressources déjà existantes dans le milieu, par des rencontres individuelles tuteur-étudiant, par des séminaires ou sessions intensives de quelques jours, par des visites qui regroupent des étudiants par région, plus de flexibilité quant aux échéances pour compléter les travaux.

II. LES ROLES DES ENSEIGNANTS ET LEUR FORMATION

a) S'ils développent le matériel didactique (modules, unités, etc.)

Les enseignants se doivent de bien connaître le «design» pédagogique qui, lui, s'appuie sur une bonne connaissance des théories de l'apprentissage, des conditions d'apprentissage, des événements d'enseignement, de la spécificité et du choix des activités et médias d'apprentissage, de la systématisation du développement, de l'implantation, de la régulation, de l'évaluation des unités d'apprentissage. Il y a lieu de croire qu'une équipe responsable du développement et de l'implantation de cours à distance devrait comporter un spécialiste de la matière et un technologue de l'éducation («designer» et docimologue).

Voici quelques tâches qui attendent cette équipe:

1. identification de la population-cible
2. spécification des connaissances préalables
3. définition des objectifs des unités
4. identification des types d'apprentissage, des conditions et des événements
5. structuration et développement séquentiel des connaissances
6. inventaire et analyse du matériel didactique
7. choix des activités et médias d'apprentissage
8. intégration rationnelle des moyens techniques
9. développement' s'il y a lieu' d'un environnement favorable aux apprentissages
10. répartition du temps pour le professeur
11. définition du rôle des personnes-ressource, s'il y a lieu
12. contrôle des apprentissages

b) Que ce soit dans une formule d'enseignement individualisé vécue dans une salle spécialement aménagée à cette fin ou dans l'enseignement à distance, les enseignants devront s'attendre à voir leur rôle modifié.

Étant souvent libérés des tâches d'informateur sinon de «répétiteur», les maîtres devront surtout assumer les fonctions suivantes:

1. informateur, d'une information complémentaire, plus personnalisée;

2. guide et conseiller par contacts personnels pour encourager, aider, clarifier, faciliter les apprentissages;

3. animateur ou agent de motivation, conduisant l'étudiant à s'impliquer pleinement dans ses apprentissages, incitant l'étudiant à progresser, à réussir, en accordant une attention personnelle, en favorisant l'autonomie de l'étudiant;

4. contrôleur-évaluateur des connaissances acquises, des attitudes développées;

5. éducateur par sa disponibilité, sa motivation, la qualité des relations professeur-étudiants, par le dialogue, par le développement d'un climat de collaboration, en rendant l'étudiant plus autonome mais également plus critique.

Voilà les quelques réflexions que je voulais apporter à ce thème qui nous fut proposé. J'espère que cette contribution au débat et les échanges qui suivront permettront d'aller de l'avant face aux questions que soulève l'enseignement à distance.

PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA FORMATION À DISTANCE

Gabriel Larocque
Université de Montréal

J'ai eu la tentation de commencer mon exposé par une déclaration à l'emporte-pièce, telle: «Tout système de formation à distance se prête d'emblée à la remise en question du rôle de l'enseignant, et du même coup de celui de l'étudiant!» Mais que cache une telle déclaration, me suis-je dit? N'est-elle pas trop prétentieuse? Pourtant, en première analyse, le système de formation à distance semble devoir entraîner une perception nouvelle du rôle de l'enseignant.

Est-ce dû aux dispositifs mêmes de l'organisation? L'élève est loin. Le maître le rejoint par un ou des canaux technologiques: radio, télévision, presse, textes programmés, programmes ou exercices enregistrés sur cassettes vidéo, cassettes magnétophoniques, cassettes ou disques de micro-ordinateurs, relais téléphoniques, et que sais-je encore! La panoplie des moyens est vaste... Le système de formation à distance peut se doter ou est doté de dispositifs de «feedback». Par exemple, les exercices sont auto-correcteurs, ou encore l'étudiant retourne ses feuilles de réponse par la poste vers l'adresse indiquée. Il y a un suivi, une correspondance assidue. En somme, le système donne toute l'apparence d'une organisation prometteuse, musclée, forte, et mieux, économique. Bravo! Le système de formation à distance n'est pas affublé des humbles moyens de l'enseignant commun. Le formateur n'est plus une personne isolée, en contact avec un ou quelques groupes d'élèves: c'est une équipe, un groupe d'effecteurs dirigeant leur «output» vers une vaste clientèle: des centaines, des milliers d'étudiants. La formation est l'affaire d'une équipe mise au service d'une vaste collectivité d'étudiants. Et comme plusieurs têtes valent habituellement mieux qu'une, chacun de nous peut déjà supputer le rendement potentiel d'une si belle entreprise... «Tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes.» disait Candide.

Mais qu'advient-il si les formateurs et les organisateurs de la formation à distance tombent dans un piège? Par exemple, celui d'aller puiser dans l'arsenal des procédés, moyens et approches éprouvés, reconnus et certifiés comme efficaces...

En utilisant des moyens, des procédés, des stratégies ayant fait leur preuve dans la transmission des connaissances, il est légitime pour le système de formation à distance de conclure que la formation sera réussie, et à plus forte raison, si les étudiants apprennent bien. Mais, il est possible de douter de la réussite si les critères changent et prennent en charge autre chose que l'apprentissage de contenus. Former à distance, n'est-ce pas d'abord former? Et qu'entendons-nous alors par «former»?

Quant à moi, je suppose volontiers qu'il y a un postulat sous-jacent à la formation à distance: le sujet qui se forme à distance est en situation d'auto-apprentissage. N'est-il pas indispensable alors que l'élève compte sur lui-même, sur ses propres ressources, qu'il soit actif et participe énergiquement à sa formation. Vu sous l'angle de l'enseignant, ce postulat implique que l'enseignant n'est pas (ou n'est plus) essentiellement un transmetteur de connaissance:, c'est-à-dire celui qui expose, explique, établit les objectifs, les critères de réussite, celui qui détient la connaissance et la dispense. C'est pourquoi, le terme même d'enseignant utilisé dans le titre de ce panel, convient mal au rôle et aux fonctions du formateur à distance. Il faudrait oublier toutes les connotations que le terme «enseignant» véhicule, les représentations et une certaine perception qu'il dénote, afin d'examiner avec plus de lucidité le rôle du formateur à distance.

Ce formateur dans cette position existentielle joue un rôle différent de l'enseignant ordinaire:

a) il y a une séparation physique, matérielle entre le formateur et le «formé». Toute réaction de ce dernier est invisible, non observable directement par le formateur. Il existe de ce fait un temps de réaction, de «feedback» relativement lent dans un tel système.

b) la formation à distance se fait de façon discontinue et ponctuelle. Le formateur est appelé à combler ces lacunes, à rétablir la continuité en imaginant des stratégies, en proposant des activités, de sorte que le formé continue sa formation quand le contact maître-élève cesse.

Bref, le formateur, dans la formation à distance, est dans un environnement éducatif que le formé peut difficilement transformer.

Le rôle du formateur pourrait être analysé et discuté en tenant compte que sa fonction n'est plus individuelle mais partagée par les membres d'une équipe. J'ai préféré, en partant de mes intérêts personnels, vous proposer trois pôles de réflexion afin que nous nous interrogions sur la perception du rôle du formateur dans ses rapports avec le formé.

Pour utiliser un langage cher aux technologues, je dirai que nous examinerons comment optimiser les ressources humaines du système de formation.

Le premier pôle sera d'ordre épistémologique: quel rôle le formateur à distance peut-il jouer dans le cheminement du formé vers la maîtrise ou l'appréhension du savoir, de la connaissance ou tout simplement de la science?...

Le second pôle reprend le thème de l'auto-apprentissage et les fonctions corrélatives du formateur.

Le troisième pôle prend en considération la dimension humaine de la relation pédagogique.

I Que peut-on apprendre de la démarche épistémologique?

Imaginons que chacun de nous est un formateur et qu'il décide de jeter par dessus-bord la pratique de l'éducation bancaire.

Que se passe-t-il alors au plan épistémologique?

1. Un premier principe s'affirme: la science n'existe pas comme objet.

2. Deuxième principe: toute connaissance ou toute science est une construction personnelle, subjective, existentielle.

3. Troisième principe: chacun, moi et chacun de mes étudiants participons au développement de la connaissance et de la science, à «l'accroissement» des données, informations ou règles dans lesquelles une science est exprimée ou appréhendée.

Dans un cours sur la méthodologie de la recherche du dernier trimestre, j'ai invité les étudiants à transformer la matière, la forme et le contenu des modules qui contenaient un certain nombre d'informations méthodologiques. De la sorte, l'environnement éducatif était transformé par eux. D'autre part, leurs contributions, leurs apports serviront aux étudiants qui viendront après eux.

Dans le cas de la formation à distance, il est possible de concevoir que le formateur puisse inviter les étudiants à développer, à construire, plutôt qu'à mémoriser et à répéter, à pouvoir reproduire gestes, habiletés, ou savoir-faire indiqués comme objectifs à atteindre.

Cette position paraît à première vue très acceptable. Mais elle entraîne au niveau de la pratique des remaniements déchirants. Le maître n'est plus un maître, un dispensateur, au sens habituel du terme. Il a plutôt comme rôle d'organiser ou de mettre en place des activités plus voisines de la recherche que de l'enseignement ou de l'apprentissage. Les activités à créer ou à faire créer s'apparentent à celles d'un véritable laboratoire.

Si le formateur à distance adoptait de tels principes, que s'ensuivrait-il?

L'étudiant ne peut plus se restreindre à jouer le rôle passif de récepteur, de consommateur, de répétiteur. Fini le mimétisme. Il est invité à être libre, à se sentir libre vis à vis l'accès à la connaissance.

L'enseignant, ou mieux le formateur ne peut plus se percevoir comme un possesseur, un donateur, un dispensateur, un émetteur, propriétaire ou gardien de connaissances bancaires.

La connaissance est à inventer.

L'apprentissage suppose donc l'invention, la découverte. La connaissance n'est pas une acquisition mais une découverte, une

construction. Cette découverte se fait à partir de chaque étudiant. Chacun contribue à développer le savoir; chacun est invité à le partager.

L'application de principes de ce type suppose que le formateur se voit comme un facilitateur, un catalyseur dans le processus éducatif. Elle suppose aussi que le formateur s'assure qu'il y a communication ou échange entre les étudiants.

II. Le deuxième pôle de réflexion.

Pour émailler mes propos, je proposerai immédiatement de considérer le paradoxe dans lequel sont placés les formateurs à distance. Le système de formation à distance ne peut fonctionner sans la participation active des étudiants mais du même souffle, le système invite les enseignants à transmettre (et à bien transmettre) les connaissances. Transmettre des connaissances n'est sûrement pas rentable, même pour un système de formation à distance. J'allais dire, c'est vraiment à déconseiller. (On augmente de ce fait le nombre de personnes dépendantes des institutions distributrices du Savoir). Au contraire, ce qui importe c'est d'apprendre à l'étudiant, (si éloigné soit-il) à se débrouiller, à recourir à ses propres ressources, à devenir autonome. L'objectif primordial du formateur pourrait être de guider l'étudiant vers une forme d'auto-apprentissage. Pour ce faire, le formateur doit se préoccuper de faire découvrir à l'étudiant comment repérer les informations, à les traiter, à les comparer, à se former un jugement personnel sur leur validité et leur sens. Dans cette démarche, le contenu perd sa valeur absolue.

Ce qui prime, c'est la maîtrise d'habiletés générales (pouvoir analyser, observer, synthétiser, s'exprimer).

Le formateur à distance, s'il considère son rôle comme celui qui facilite le développement de l'étudiant au plan de l'autonomie dans l'accès aux informations, aux connaissances, se préoccupera davantage de l'émergence chez les formés de qualités générales que d'atteinte d'objectifs spécifiques et parcellisés.

Bref, le principe de l'auto-formation entraîne chez le formateur une vision revisée de son rôle.

III. Le troisième pôle: la dimension humaine de la relation maître-élève.

La formation à distance met un fossé matériel entre l'enseignant et l'étudiant. Cet écart est un manque au plan du développement social, de la relation sociale maître-élève.

L'éducation peut être considérée comme la résultante ou le produit des échanges cognitifs et émotifs entre êtres humains. Communiquer, échanger est une besoin humain. Chacun, semble-t-il, sent la nécessité de projeter sa propre image dans l'autre, de se voir confirmé par l'autre. L'élève est toujours anxieux de savoir comment le maître le perçoit. Il cherche aussi son amitié.

Comment le système de formation à distance peut-il répondre à cette quête de l'autre? à ce besoin de chaleur humaine? On m'a raconté que les employés d'une compagnie étaient soumis à des programmes d'apprentissage sur micro-ordinateur. Ils ont donné le nom de prison (pen) à la salle et aux cubicules où ils s'enferment pour apprendre.

Le formateur à distance a donc un défi à relever: celui de transmettre au travers l'écran, au travers le matériel auto-instructif, les sentiments d'amitié et d'amour qu'il porte vers ceux avec lesquels il est en contact indirect. Pour être formateur à distance, il me semble qu'il faut un grand coeur: la famille est si vaste, il y a tant d'enfants à aimer.

La technologie de l'éducation, comme vous pouvez le deviner par mes propos, se préoccupe de la dimension humaine des ressources éducatives. La formation à distance emprunte largement au niveau des moyens technologiques: média, moyens visuels, méthodes de planification et d'organisation. Mais cette entreprise vise un objectif: former des personnes humaines. Si la formation visée se réduisait à l'atteinte d'objectifs cognitifs, de savoirs spécifiques, j'estime qu'elle ne rendrait pas pleinement le service qu'on peut attendre d'elle.

Peut-on espérer que les formateurs, sans perdre leur souci d'efficacité, se centrent d'abord sur la personne à former dans chacun des étudiants inscrits sous leur bannière? C'est là mon voeu.

PERCEPTION DU ROLE DE L'ENSEIGNANT À DISTANCE

Claude Rigault-Ricciardi
Télé-Université

Quelle que soit l'approche pédagogique retenue, la contrainte essentielle d'un système de formation à distance est précisément la distance entre enseignant et étudiant, distance géographique et distance temporelle. Le danger pourrait être de considérer cette distance comme un handicap à contourner plutôt que comme un potentiel à exploiter. Pourtant, dans ce contexte, la relation de l'étudiant à la connaissance est modifiée de telle façon qu'elle peut devenir plus transparente et que la prise en main de l'individu par lui-même risque d'être plus fortement sollicitée.

UN MODELE DIDACTICO-PÉDAGOGIQUE ADAPTÉ

Il s'agit de déplacer l'accent, plus que l'on est porté à le faire dans un autre type d'enseignement, sur un aménagement des connaissances de façon que l'interaction directe, sensible, ne s'établisse pas entre un maître et un élève mais plutôt entre un champ de connaissances aménagé, médiatisé et un étudiant. On vise, en somme, à faire des connaissances l'environnement d'apprentissage même de l'étudiant, à susciter une interaction entre lui et cet environnement (la connaissance), objet de son apprentissage.

La caractéristique principale de ce modèle réside dans cette affirmation que les conditions les plus favorables à l'apprentissage seront réalisées en aménageant le champ de connaissances en un champ d'apprentissage dans lequel l'étudiant est inséré et en aménageant le champ de connaissances en un environnement médiatique avec lequel l'étudiant peut, en quelque sorte, entrer en symbiose.

Dans cette perspective, la responsabilité du professeur, nous parlons ici du «professeur-didacticien», est principalement de démembrer un champ de connaissances, issu le plus souvent de formalisations successives, pour le restructurer en un champ d'apprentissage transparent.

On requiert alors de ce professeur qu'il soit avant tout un épistémologue doublé d'un médiatiseur. Son action reste fondamentale par rapport au processus d'apprentissage mais, contrairement au modèle d'apprentissage en face à face, elle n'a plus à être concurrente au processus. En centrant la pré-occupation didactique sur l'interaction en transparence du sujet et de l'objet d'apprentissage, et non sur le seul objet (la connaissance) ou sur le seul sujet (l'étudiant), on libère le processus des contraintes qu'impose dans d'autres modèles la présence d'un tiers intervenant (le professeur). Cela permet de résoudre partiellement le dilemne de concilier les obligations d'un

enseignement qui doit s'offrir à des collectivités étudiantes et d'un apprentissage qui ne peut se réaliser qu'individuellement.

Le rendement du modèle est fonction du potentiel interactif sujet-objet d'apprentissage, et passe en conséquence par la nécessité d'un aménagement de plus en plus polyvalent, de plus en plus flexible, de plus en plus transparent (et séduisant?) des connaissances.

Le caractère d'interaction en transparence sujet-objet du modèle devrait favoriser le respect des conditions d'autonomie intellectuelle dans lesquelles doit se réaliser le processus d'apprentissage. Il ne doit plus lier celui-ci à la synchronisation de l'intervention professorale et de la disponibilité étudiante, comme c'est le cas d'autres modèles.

Le processus peut alors devenir plus erratique, plus critique aussi en raison de la distance. Il devrait encore, sous réserve de l'existence d'un champ d'apprentissage ouvert, être moins étroitement contraignant, plus éducatif. D'une manière optimale, on pourrait dire que l'apprentissage est ici remis à ceux que cela concerne, l'étudiant et le savoir (1).

En contexte nord-américain et québécois, la notion d'environnement médiatisé peut compter sur l'utilisation de nombreux médias (papier, téléphone, radio, télévision uni et bidirectionnelle, informatique, bientôt vidéotex, etc.) dans la mesure où ceux-ci rejoignent la grande majorité de la population, même éloignée. Dans d'autres contextes, l'imagination serait autrement sollicitée sans doute.

Ici, le modèle «environnemental» nous pousse à tenter de connecter les médias en réseaux complexes, grâce au câble entre autres, de façon à permettre effectivement la constitution d'un champ médiatique diversifié pouvant supporter le champ de connaissances et constituant pour l'étudiant la face concrète de son environnement.

L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

L'absence d'un tiers lors de la mise en relation de l'étudiant et du savoir ne signifie évidemment pas l'absence de tiers en amont, nous y avons fait allusion plus tôt, ou l'absence de tiers en aval pour favoriser l'apprentissage.

Ceci suppose, néanmoins, une dissociation radicale entre la tâche de l'enseignant et celle de l'étudiant.

Ceci suppose donc une reconsidération de la tâche traditionnelle de l'enseignant où ce qui était considéré le plus important, le contact, disparaît et ce qui était considéré en second (préparations, répétitions, corrections) devient l'essentiel.

---

1. Cf. «Médiatique et transformation didactique», communication de C. Rigault, L. Villardier aux IVe journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, Chamonix, 1982.

Ceci suppose aussi la possibilité et presque la nécessité, sauf exception, de fragmenter la tâche et de la répartir entre plusieurs personnes, sans inconvénient pour l'étudiant.

Ceci a tendance à rapprocher, dans leur forme, les équipes pédagogiques des équipes de recherche ou, pour un autre aspect, des équipes de production dans le monde des communications.

En ce qui nous concerne, ce modèle n'est guère réalisable sans la constitution d'équipes complexes, multifonctionnelles, comportant des spécialistes de contenus, de formation de type fondamentaliste et multi-disciplinaire. Ces spécialistes doivent être en même temps des didacticiens qui puissent compter sur la participation d'autres professeurs ou professionnels spécialisés dans les stratégies d'apprentissage, le «design pédagogique» et l'utilisation efficace des médias en fonction des objectifs et des situations d'apprentissages. Ils doivent compter aussi sur la participation des médiatiseurs pour les systèmes informatiques et de vidéotex ainsi que des personnes pour l'encadrement des étudiants en démarche d'autodidaxie assistée.

L'équipe pédagogique constitue pour nous l'unité de base, du développement du cours à sa révision, en passant par les phases de conception, production, diffusion (offre aux étudiants), évaluation. Elle est placée sous la responsabilité d'un professeur de l'une ou l'autre section (didactique, encadrement, technologie éducative) mais, durant l'existence du cours, sa constitution varie. Elle comporte le plus souvent, en phase de conception, un noyau de base formé d'un didacticien dont le rôle est de transformer le champ de connaissance en un champ d'apprentissage, d'un spécialiste à l'encadrement dont le rôle est, à ce stade, de conseiller quant aux formules et situations d'apprentissage, en nourrissant aussi l'équipe du «feed-back» étudiant. Ce noyau comprend aussi un technologue dont le rôle sera essentiellement de proposer un design pédagogique, de conseiller pour le choix des médias, d'élaborer des instruments d'évaluation des étudiants, de mettre en place les éléments qui permettront l'évaluation du cours. L'équipe s'adjoint systématiquement des ressources externes, en particulier pour l'élaboration de contenus et le suivi des étudiants sur le terrain, s'il y a lieu.

Le professeur responsable de l'équipe pédagogique est réellement responsable en dernier ressort, devant les directions de programme, de la conception du cours, de la supervision de la production, de l'évaluation et de la notation des étudiants, du recrutement, de la formation, du suivi et de l'évaluation des intervenants pédagogiques sur le territoire (animateurs, tuteurs, correcteurs), de l'évaluation du cours (après la 1ère et la 2e implantation et après cinq ans). Néanmoins, suivant les phases d'évolution du cours, ce sont différents membres qui prennent la relève en première ligne. Ainsi, c'est le professionnel spécialiste de l'encadrement qui prend la relève en phase de diffusion sur la ligne des opérations. Le professeur responsable participe alors à certaines séances de formation ou d'évaluation mais c'est le spécialiste qui assure le suivi des intervenants. le responsable de l'équipe est encore appelé à accorder des équivalences ou à procéder à des révisions de note mais il n'est pas un agent notateur.

Celui-ci est un intervenant contractuel qui travaille sous le contrôle du spécialiste de l'encadrement.

Le fonctionnement en équipe de différents enseignants suppose que le responsable assume un réel leadership et que l'ensemble de l'equipe soit douée d'un bon esprit d'entreprise. Car il ne s'agit pas seulement d'enseigner mais aussi de produire du matériel didactique dans les temps requis et d'arriver à encadrer efficacement des étudiants dont les caractéristiques essentielles sont le grand nombre, l'hétérogénéité et la dispersion.

Ceci suppose encore un type d'imagination particulier car le matériel élaboré devra permettre, plus tard et plus loin, l'interaction directe entre l'étudiant et les connaissances, interaction dont les concepteurs ne seront jamais spectateurs. Il ne s'agit donc pas seulement d'être un bon communicateur mais encore un créateur de système médiatisé, à tentacules didactiques et pédagogiques ultra-sensibles.

Ce modèle suppose enfin beaucoup de recherche dans des domaines aussi divers que la taxonomie des médias, la lisibilité, l'accessibilité des savoirs, etc.

Pour que ce modèle ait quelque chance de fonctionner et que l'existence même de l'équipe ne soit pas mise en péril, ou que certains de ses corps constituants ne soient pas rejetés à l'écart, il importe de se laisser la latitude d'évoluer selon différents modèles, depuis l'équipe-limite, restreinte à un seul membre, jusqu'au groupe multiforme. Dans la mesure où l'on a affaire à une institution de formation qui est aussi une maison de production, il importe encore de repenser les structures d'accueil où le personnel enseignant va oeuvrer: ni chaîne de montage, ni école, collège ou université traditionnels.

Une piste intéressante à étudier consiste à s'adapter au mode particulier de fonctionnement d'une telle institution: la gestion de projet. On en arrive alors à proposer pour l'établissement une structure de type matriciel, plus apte peut-être à dynamiser les conflits, à garder une tension souple entre les requêtes du «teaching» et celles du «learning», des cours et des étudiants, ainsi que de la très nécessaire recherche, sans oublier les services du support.

PERSONNEL ENSEIGNANT

La première constatation, dont on s'aperçoit vite qu'elle a tout son poids dans un système de formation à distance, c'est qu'il devient nécessaire que tous aient une bonne dimension pédagogique, depuis le technicien chargé d'organiser le regroupement des étudiants jusqu'au graphiste à qui est confié une partie de la production, en passant par la téléphoniste et la plupart des autres artisans. Effectivement, plusieurs auront à un moment ou l'autre à intervenir dans cet acte pédagogique démultiplié que constitue l'enseignement à distance.

Pour en venir à une notion plus courante dudit personnel enseignant, la question a déjà une assez longue histoire à la

Télé-université, comme dans d'autres établissements de formation à distance. Au commencement, c'est-à-dire il y a une dizaine d'années, l'idée même d'avoir des professeurs réguliers identifiés comme tels était exclue. On partait de la notion, toujours vraie, de tâche pédagogique éclatée pour dire que l'équipe pédagogique ou équipe de projet remplaçait dorénavant le professeur. Parurent aussi les technologues, puis les spécialistes de l'encadrement.

Il y a peu de temps encore, on ne trouvait guère à la Télé-université que des équipes comprenant des professeurs de l'extérieur et quasi uniquement, à l'interne, des professionnels et des chargés de projet, avec un bureau de technologie éducative et un service de l'encadrement.

Assez récemment, un virage s'est opéré. La pression sociale, les problèmes reliés à la crédibilité institutionnelle et à l'obtention de subventions de recherche, entre autres, ont donné l'occasion de réintroduire la notion de professeur, tout en conservant des «status» de professionnels. Tous ces «artisans» ont été regroupés dans des sections, équivalents de départements, mais institués sur la base de fonctions propres au système.

Les sections comprennent des professeurs et des professionnels et permettent un rassemblement de type professionnel des ressources humaines qui opèrent en fonction des demandes issues des rassemblements de programmes et d'étudiants, c'est-à-dire des demandeurs et des consommateurs de cours. La section est aussi la base de la recherche.

La rencontre de la demande et de l'offre permet la constitution des équipes pédagogiques de cours, unité qui tend à rompre avec la division en deux sous-systèmes (cours et étudiant) que nous avons déjà connue et dont ont fait état, dans ce même colloque, John Daniel et Anthony Kaye.

PROBLEMES DE FORMATION

Nous comptons donc actuellement sur les services des membres de trois sections: didactique, encadrement, technologie éducative. À ces ressources, relativement restreintes, s'adjoignent des ressources occasionnelles pour la conception des cours et des ressources à temps partiel pour le support à l'étudiant (intervenants). Ceci est extrêmement important si l'on veut pouvoir offrir une assez grande diversité de cours et d'approches et surtout, pour les intervenants, si l'on veut pouvoir suivre les clientèles là où elles sont, quand elles y sont.

Il est donc nécessaire de constituer une bonne banque d'intervenants dont la formation est encore pour nous un problème, quoi que nous ayons déjà tenté. En effet, A. Kaye l'a déjà fait remarquer, il ne s'agit pas que le «facilitateur» se transforme en «magister» et fasse écran dans le processus d'apprentissage évoqué au début. Or, on le sait, la pratique journalière de ces intervenants, si ce sont des enseignants, appelle un autre modèle. Même s'il ne s'agit pas que d'enseignants, d'ailleurs, l'image que se fait n'importe quel adulte de

la formation, c'est spontanément celle de l'école. Nous recourons aussi à des animateurs de formation de même qu'à des spécialistes de contenu non maîtres.

Le problème principal est de donner une formation suffisante pour éviter les distorsions du modèle didactico-pédagogique, à des intervenants nombreux-quelques centaines dans notre cas-, dont le taux de rotation est assez élevé et qui sont répandus sur tout le territoire. C'est sans doute un des gros problèmes qu'ont à vivre les équipes pédagogiques et que doit résoudre la section d'encadrement.

Nous ne souhaitons pas, pour autant, que s'institue un corps dit de formateurs à distance patentés, pas plus dans le cas qui nous occupe ici que dans d'autres. Dans une institution de formation à distance où la clientèle est, en ce qui nous concerne, totalement composée d'adultes, tous partagent la responsabilité et la fonction de formateurs d'adultes et de formateurs à distance. La formation peut tout aussi bien être informelle que formelle, mais elle gagnera en tous cas à se faire sur le terrain.

Le problème de la formation du personnel pédagogique devant oeuvrer dans un système de formation à distance n'est bien sûr pas réduit au seul personnel à temps partiel; il se pose aussi pour le personnel régulier. Même dans ce cas, nous avons tendance à préconiser l'approche «sur le tas». En effet, s'il est évident qu'un certain nombre de notions gagneraient à être connues de tous et qu'on devrait assurer à tous un langage de base commun, il est surtout nécessaire, à nos yeux, de s'assurer qu'on a d'abord affaire à des personnes qui manifestent un certain nombre de qualités: formation de base suffisante, dimensions didactiques et pédagogiques assurées (réellement et non par un diplôme), capacité à travailler en équipe, qualités de leadership et d'entrepreneurship, qualités de communication et de rédaction, solide sens d'une saine vulgarisation, sensibilité ou pratique des médias, capacité de travailler sans contact direct avec un public. Il n'est certainement ni souhaitable ni nécessaire que les institutions de formation à distance se pourvoient à même les seules facultés des sciences de l'éducation. Les facettes de la pratique dans ce secteur sont si diverses qu'on aura beaucoup plus intérêts à continuer d'y attirer des gens originaires de domaine divers et à leur donner la formation nécessaire, sur le chantier, au fur et à mesure de leur prise de conscience personnelle des problèmes.

CHAPITRE IV

STRUCTURES ÉVENTUELLES D'ORGANISATION

1. Atelier Pierre Imbeau

2. Atelier Raymond Blouin

3. Atelier John Daniel

STRUCTURES ÉVENTUELLES D'ORGANISATION

1. ATELIER Pierre Imbeau

Chacune des affirmations émises dans cet atelier est nuancée et pondérée par des observations pertinentes des participants. Dans l'ensemble, on semble favoriser une centralisation de certains éléments de la formation à distance et une décentralisation subséquente qui favorise l'autonomie des institutions.

1. La centralisation apporte certains avantages marqués dont plusieurs apparaissent très importants.

1.1 Le Québec a trop tendance à cloisonner hermétiquement les niveaux, sans collaboration entre eux. Une centralisation permettrait d'ouvrir la porte au partage des ressources humaines et financières. Elle permettrait également le regroupement de tous les spécialistes et les mettrait à la disposition de tout le milieu de l'éducation.

1.2 L'on doit rechercher prioritairement à offrir à la clientèle de la formation à distance des productions de qualité pour tous les niveaux. Cette qualité serait davantage favorisée par une intégration de toutes les ressources.

1.3 Ce regroupement des ressources nécessaires à la formation à distance permet une économie financière. Il favorise en conséquence une production plus abondante pour chacun et donc une offre de service à la clientèle plus étendue. On ne risque pas de trouver le même cours édité à deux, trois et parfois quatre endroits. Avec le même investissement, on produira de deux à quatre cours différents de plus.

1.4 Les collèges éloignés se préoccupent peu de la compétition et les collèges plus petits veulent surtout des cours de meilleure qualité et la possibilité d'un éventail plus large à offrir.

1.5 L'intégration de toutes les ressources dans un même organisme serait un atout important au niveau de la conception des cours et du financement des opérations.

1.6 Comme on parle de formation à distance, par définition même, les chasses-gardées n'existent plus. Une centralisation permettrait un traitement égal à toutes les régions et une possibilité pour les étudiants d'aller chercher ailleurs ce qui manque chez-eux.

2. Par ailleurs, de nombreuses nuances sont apportées à ces affirmations et viennent tempérer l'impression que la centralisation est préférable.

Si l'on semble favoriser, en général, une centralisation, tous sont unanimes à la limiter à la planification et la production des cours. Les instances décentralisées doivent conserver la gestion des cours.

Il y a donc certains désavantages à la centralisation.

2.1 Les responsables de l'éducation n'aiment pas en général recevoir les cours des autres, mais tiennent à leurs propres cours. Il faut cependant être bien conscient que dans la formation à distance, on n'a plus un enseignant dans le milieu mais un guide, un tuteur. L'enseignant ne donne pas de cours, il assiste l'étudiant dans sa démarche personnelle.

2.2 Une décentralisation favorise la créativité en donnant à chacun l'occasion de s'exprimer et de bâtir son cours. Elle permet l'utilisation de toutes les ressources humaines et techniques disponibles dans les régions.

2.3 Pour rester fidèles aux traditions québécoises en éducation, il est nécessaire et fondamental que les structures soient collées aux établissements d'enseignement et le plus près possible des clientèles à atteindre.

3. Il est par ailleurs plusieurs raisons qui militent en faveur d'une décentralisation partielle.

On favorise donc largement une décentralisation au niveau de la dispensation des cours dans le milieu.

3.1 La formation à distance vient compléter la gamme des services offerts à la clientèle d'une région. Tous ont le désir, et particulièrement dans les régions éloignées ou bien délimitées, de continuer à travailler avec les gens qui constituent leur clientèle habituelle.

3.2 Tous les établissements, à tous les niveaux, tiennent fermement à leur autonomie et ne veulent pas voir un organisme omnipotent les remplacer dans leurs activités éducatives.

3.3 La dispensation des cours doit être laissée à ceux qui connaissent leur milieu, sont le plus près des gens et donc davantage susceptibles de les conduire à terme.

4. Il reste un certain nombre de commentaires qui abordent le sujet sous un angle différent.

4.1 L'on pourrait envisager le développement de la formation à distance par le moyen d'une coopérative qui s'étendrait à tous les niveaux. Cela permettrait une planification centrale selon le système déjà en vigueur dans les collèges pour les inscriptions et autres actions communes. C'est ainsi que devrait se bâtir tout système scolaire au Québec. Il ne faudrait pas, à ce moment, mettre de côté les ressources existantes (vg. D.G.M.E.) qui travaillent déjà dans ce domaine et peuvent largement aider le milieu.

4.2 Pour certains, nombreux d'ailleurs, il apparaît plus important de parler des besoins des gens que de rechercher les moyens. Ces derniers doivent être conçus en fonction des besoins et non pour le plaisir de structurer.

4.3 Il s'agit là de discussions administratives et politiques. La question d'autonomie a peu d'importance. Le véritable enjeu, c'est de répondre aux besoins des gens. Il faut se tourner vers les gens, connaître leurs besoins et trouver le moyen de répondre de façon pratique et non théorique à ces besoins. Il est important que la façon de procéder corresponde aux besoins et aux désirs des gens. Il s'agit, en réalité, d'une question du bon vieux temps. Il est maintenant essentiel d'axer tous les efforts sur une réponse aux besoins réels. Ce sont donc les priorités qu'il faut déterminer. Le client est peut-être toute la province.

4.4 L'analyse des besoins est d'une importance capitale. Il faut distinguer dans les besoins le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Pour répondre aux besoins de savoir, la formation à distance peut être une réponse. Le savoir-faire et le savoir-être seront peut-être mieux servis par la forme magistrale. Les industries ont davantage besoin du savoir-faire et savoir-être et il n'est pas certain que la formation à distance soit l'outil idéal.

4.5 Il faut également distinguer entre le caractère formel de l'éducation pour ceux qui recherchent des diplômes et le caractère informel pour ceux qui recherchent une culture personnelle. Il y a une différence qui veut peut-être que l'on ne procède pas de la même façon. Il y a un but social à l'éducation. Les étudiants doivent être convaincus du bien qu'ils retireront du cours. Il faut sensibiliser le milieu, répondre à tous les besoins d'une façon réelle et réfléchie.

4.6 Il n'est pas certain, par ailleurs, qu'il existe des besoins spécifiques de la formation à distance. Cette méthode d'enseignement ne doit exister que pour faciliter l'accessibilité de tous à l'éducation. S'il faut ajouter des expériences en laboratoire et de la manipulation, il n'est pas sûr que la formation à distance soit une réponse adéquate.

On arrive à une conclusion nuancée. Lorsque l'on parle de centralisation et de décentralisation, il n'est pas facile de concevoir une structure et de la mettre en pratique. C'est le défi qui nous attend.

STRUCTURES ÉVENTUELLES D'ORGANISATION

2. ATELIER Raymond Blouin

L'on retrouve dans cet atelier les mêmes affirmations nuancées que nous retrouvons dans les autres ateliers. Mais les commentaires divers présentent un intérêt différent.

1. Une centralisation au moins partielle des opérations présente bien des avantages.

1.1 La formation à distance prend un essor considérable à l'heure actuelle. Il devient important de bien organiser tout de suite. Il faudrait une organisation centrale responsable de la planification, de la production et du financement. Un tel centre tuerait peut-être un peu de créativité. Mais il permettrait par ailleurs une économie réelle d'énergie et d'argent en évitant de recréer ailleurs ce qui a déjà été fait. Avec les mêmes ressources, on pourrait faire davantage.

1.2 On a besoin d'un centre de décision qui permette une planification. Cette centralisation regrouperait les ressources et contournerait la difficulté que présente la nécessité de produire du matériel didactique différent du matériel traditionnel. Les spécialistes seraient à la disposition de tout le milieu.

1.3 Cette centralisation permettrait une économie certaine. L'on n'arrive pas à produire des documents de formation à distance à bon compte. Pour vraiment réduire les coûts, il faut éviter de se disperser et de travailler chacun dans son coin. On devrait penser à un réseau associé ou à quelque chose d'autre.

1.4 Lorsqu'on parle d'un centre, il s'agit d'un projet qui n'est pas très défini. Il faudrait en réalité une coordination mitigée, sans direction trop précise. Il faudrait surtout une meilleure circulation et coordination des ressources, des connaissances et de l'information.

1.5 Mais tous sont unanimes à reconnaître qu'une telle centralisation devrait forcément comporter une décentralisation vers les organismes régionaux déjà présents dans le milieu. Ce sont les organismes en place qui devraient assurer la gestion des cours - inscription, encadrement, etc.

2. Par contre, plusieurs personnes s'opposent à une centralisation.

2.1 L'on a peur de grosses structures que l'on ajouterait à ce qui existe. Ces mastodontes tuent la créativité et l'enthousiasme. Il faut davantage s'efforcer de régler des problèmes de coordination, il n'est pas nécessaire alors d'établir de grosses structures.

2.2 De telles structures seraient loin des régions et risqueraient de ne pas connaître les besoins réels.

Quant aux institutions privées, elles sont pour leur part situées dans une région déterminée et elles ne peuvent compter sur les autres institutions régionales.

3. L'utilisation des structures actuelles contient pour beaucoup la réponse aux problèmes qui se posent.

3.1 Les infrastructures de l'éducation des adultes sont en place. Il faudrait savoir composer à partir de cela. Les ressources humaines et financières sont là, près des gens et il faut savoir les utiliser. Il faut arrêter de vouloir créer sans cesse et savoir utiliser le patrimoine.

3.2 Est-ce que l'on a les moyens de créer un deuxième réseau scolaire? Les institutions sont là et peuvent répondre aux besoins si on leur en donne la possibilité. Lorsqu'il n'y a pas d'autres solutions, l'on utilise la formation à distance; pourquoi alors faire un système différent pour cette formation à distance. On ne bâtit pas un système pour lui-même mais pour répondre à des besoins. Pourquoi créer si ce qui existe suffit? Il faut donc investir de façon pondérée selon les possibilités financières et selon les besoins.

Ces besoins sont d'abord ceux des étudiants. Il existe déjà des organismes compétents aux niveaux des universités et des commissions scolaires. Les collèges sont en période d'organisation. On peut conserver cela. Il faudrait cependant régler le problème de la course à la clientèle.

3.3 Les services d'éducation des adultes dans toutes les institutions peuvent s'occuper de formation à distance. Pour être efficaces, il faudrait développer le plus large éventail possible de cours et uniformiser le tout pour obtenir des diplômes équivalents. Le tout devrait être financé par le budget public au même titre que tout le domaine de l'éducation.

3.4 Il faut bien cerner tous les besoins de la clientèle. Certains proposent de s'occuper des niveaux universitaires et collégiaux et de mettre de côté le primaire et le secondaire. Mais cette opinion

n'est pas partagée par tous. On ne peut négliger le secondaire car trop d'adultes ne possèdent pas ce diplôme. On ne peut même mettre le primaire de côté. Les besoins existent partout et la popularité de certaines émissions d'enfants (Passe-Partout) le prouve. Pourquoi ne serait-il pas possible de faire un cours complet à distance?

4. Bon nombre de commentaires particuliers ont été apportés sur le problème des structures éventuelles d'organisation.

4.1 Les structures proposées par la C.E.F.A.

4.1.1 La C.E.F.A. a produit un rapport volumineux. Pour la formation à distance, cette Commission d'étude propose un projet précis. Que répondre à cela? C'est une proposition concrète et il est peut-être temps pour tous de cesser d'écouter et d'agir enfin.

4.1.2 Cette étude a coûté cher et c'est maintenant le stade des décisions politiques. Il faut prendre une décision. La C.E.F.A. a donné un projet précis et l'on continue à mettre sur pied des mini-commissions qui ne règleront rien.

Il semble bien que le gouvernement a une patate chaude dans les mains et ne sait que faire. Quant au milieu, il attend une réaction et vite.

4.2 D'autres propositions concrètes ont aussi été mises de l'avant.

4.2.1 Il faut une volonté politique d'agir. Mais il faut peut-être cesser de chercher partout ailleurs et regarder plutôt ce qui existe autour de soi. Est-ce que quelqu'un aura cette volonté? Nous sommes dans la foulée des dernières chances. Il faut réaliser que tous ici connaissent la formation à distance. Il faut proposer quelque chose et agir.

4.2.2 Nous n'avons plus les moyens de l'âge d'or des années '70. Pendant les années '76-80, le milieu de l'éducation s'est promené en Cadillac. Il faut maintenant payer cette Cadillac. Que quelqu'un se décide à faire une proposition concrète et le milieu réagira. Il est temps au Québec que l'on arrête de palabrer et que l'on se décide à faire une proposition. Nous sommes devant un vide de proposition et il faudrait une volonté politique très ferme de soumettre un projet concret et de laisser réagir le milieu. La perfection n'existe pas, mais il faut passer quand même aux actes.

4.2.3 Il existe un peut partout des services de formation à

distance. Il faudrait qu'ils s'organisent. C'est un scandale de constater le peu de coopération et de concertation des milieux de l'éducation sauf lorsqu'il s'agit de démolir. Il faut essayer de bâtir ensemble plutôt. On investit entre 15 et 20 millions de dollars annuellement dans la formation à distance et il faut cesser de vivre seul dans notre patelin et essayer de s'organiser. C'est au milieu de l'éducation à régler ses affaires. Il faut cesser de blâmer les autres et se décider enfin à agir.

4.2.4 Il y a deux points différents de départ. Il y a le rapport de la C.E.F.A. et on attend avec une volonté ferme de procéder. Où il y a des choses en place et il serait temps de les utiliser efficacement. Le pouvoir appartient à l'éducation. Il faut se concerter et agir. Que l'on propose fermement et que l'on décide.

STRUCTURES ÉVENTUELLES D'ORGANISATION

3. ATELIER John Daniel

Il y a deux façons d'envisager les structures d'organisation de la formation à distance. On peut mettre sur pied un organisme tout nouveau ou utiliser les institutions déjà en place. Mais l'une ou l'autre façon ne fonctionnera que si, au départ, les relations humaines sont bien développées. L'une ou l'autre ne change pas beaucoup les données. C'est surtout la façon de procéder et les relations que l'on établit qui influent sur les résultats. Il faut que tous travaillent ensemble. Tout dépend, peu importe le modèle choisi, de la concertation et de la collaboration de tous les intervenants.

L'exemple de la Colombie Britannique est assez évident. En 1978, le gouvernement de la Colombie Britannique s'est intéressé à la formation à distance. Il créa alors l'Open Learning Institute. C'est un organisme parapublic, indépendant des institutions, selon le modèle proposé par la C.E.F.A. C'est une institution créée par une loi et qui couvre les trois niveaux - universitaire, collégial, secondaire.

En 1980, un nouvel organisme est créé, Knowledge network. Cet organisme travaille en étroite collaboration avec les institutions existantes. Son développement fut beaucoup plus facile que pour l'O.L.I., sans doute à cause des relations avec les institutions, mieux établies dès le départ. Mais les deux fonctionnent bien maintenant.

Il est nécessaire de bien comprendre également les trois aspects de la formation à distance: l'enseignement à distance, la formation à distance, l'éducation à distance. Les problèmes ne sont pas les mêmes pour chaque aspect. L'éducation a un sens beaucoup large.

1. Plusieurs discussions ont porté sur le genre de structure d'organisation que l'on peut envisager.

1.1 Il existe beaucoup d'organismes de formation à distance grâce à l'initiative du milieu. Mais on se rend compte que l'on ne peut avancer sans coordination et unification des forces vives.

Il faut avoir une vision globale de l'éducation. La création d'un organisme semble nécessaire. Mais il faut aussi penser à une décentralisation qui permette l'utilisation des ressources et du matériel qui existent dans le milieu. C'est alors que l'on doit songer à laisser aux institutions de formation déjà en place la responsabilité de la gestion des cours. On doit cependant imposer un cadre qui force à la planification globale et à la coordination.

Le projet de la C.E.F.A. semble trop rigide mais, il ne faut pas non plus laisser se continuer l'anarchie actuelle, même si elle est créatrice.

1.2 Il est de tradition, en Amérique du Nord, que le gouvernement ne s'occupe pas directement d'enseignement, du moins au niveau universitaire. On a plutôt créé partout des organismes parapublics. Pourquoi agir autrement en formation à distance? On sait pourquoi on a créé la Télé-université même si l'on n'est pas convaincu de la justesse de son mandat. La Direction des cours par correspondance doit évoluer selon des modes précis. Le niveau collégial est plus obscur et n'a démontré jusqu'à ce jour qu'un intérêt certain.

Il faut donc faire un effort de rationalisation car tout est à faire dans l'organisation d'un système. Par ailleurs, les budgets de plus en plus serrés causeront des problèmes aux institutions traditionnelles. La formation à distance peut alors suppléer. Un regroupement des forces serait peut-être une heureuse initiative, mais qui veut se faire englober? L'on est cependant devant trois partenaires inégaux. La T.E.L.U.Q. énorme et à gros budget, une D.C.C. plus petite et un milieu collégial peu organisé. On peut avoir la volonté de regrouper, mais comment le faire?

1.3 Si l'on crée un organisme parapublic distinct, les institutions en place risquent de voir saper à la base leur potentiel de créativité. Ce potentiel, même chaotique, est précieux. Il faut plutôt songer à coordonner certaines activités qu'à chapeauter par un super-organisme. Qui engloberait l'autre? Déjà l'Université du Québec a retrouvé un amour soudain pour la T.E.L.U.Q. Les subventions pour les universités sont plus généreuses que pour les autres niveaux et la T.E.L.U.Q. pourrait facilement englober les autres. Mais la T.E.L.U.Q. reste marginale et il faudrait songer à un organisme davantage collé aux réalités actuelles. Pour l'instant, les collèges ne sont pas dans le coup et la D.C.C. est trop petite et limitée. Qui peut résister à la T.E.L.U.Q.?

1.4 Le Québec est un grand pays mais les populations sont dispersées. La formation à distance est alors utile sinon nécessaire. Mais elle doit répondre aux besoins de la clientèle et permettre de réaliser des économies si elle veut survivre.

Or, pour que l'on réalise des économies d'échelle et que la formation à distance soit rentable, il faut que les cours atteignent un grand nombre d'étudiants. Chaque institution n'a pas, par elle-même, une clientèle suffisante pour bâtir ses propres cours. L'indépendance est belle mais elle coûte cher et notre clientèle par institution est trop petite pour justifier de tels investissements. Il est alors nécessaire de songer à deux sous-systèmes.

Un organisme central, pourquoi pas le ministère de l'Éducation, pourrait se préoccuper de planifier, de concevoir et produire des cours et de distribuer les documents. Les institutions régionales

verraient ensuite à la gestion des cours et conserveraient ainsi leur clientèle.

1.5 Il est trop tôt pour songer à une structure formelle. Ce serait lourd et encombrant. On note en ce moment une mosaïque. Chacun s'essaie et ne veut pas laisser perdre les efforts mis sur un certain développement. Cependant, on songe peu aux autres intervenants. Il faudrait penser à mettre les ressources à la disposition de tous et chercher à répondre vraiement aux besoins.

Il y a un effort à faire pour savoir ce que l'on veut, pour déterminer ce que sera la formation à distance dans 10 ou 15 ans. On pourra alors mettre en place des structures de coordination qui s'inscriront dans une démarche globale. Il ne sera pas nécessaire de créer de toute pièce un autre organisme.

1.6 On a ici la nostalgie des créations de structure. Pourtant, il ne faut pas souffrir de «structurite» mais songer plutôt à développer des moyens de collaboration. Il existe chez-nous une tradition autonomiste à laquelle nous tenons. Mais devant la décroissance des ressources, la coopération devient une nécessité et nous permettra une réelle économie d'échelle. On a déjà beaucoup de structures, il faut maintenant songer à une meilleure collaboration et une utilisation maximale de toutes les ressources.

1.7 Par ailleurs, des gens de l'extérieur notent au Québec une certaine contradiction. On ne veut pas de structures, elles nous font peur. Mais l'on va visiter et étudier les structures qui existent à l'extérieur et on les trouve belles, on les envie.

2. Plusieurs commentaires abordent le problème par le biais des besoins de l'étudiant et de l'accueil qu'il devrait recevoir.

2.1 Ce sont les besoins qui poussent les étudiants vers la formation à distance. Il serait sant doute utile de faire le profil de ses étudiants et de se demander pourquoi exactement ils choisissent tel ou tel niveau. On va souvent vers le premier à se faire connaître. La motivation de beaucoup d'entre eux est bien personnelle et tient parfois à une information venue par hasard ou par une connaissance qui suit des cours semblables. La formation à distance est un substitut à des problèmes ou des désirs des gens. Ils retournent aux études après un abandon de quelques années et ils ne veulent ou ne peuvent pas retourner sur les bancs d'école. La formation à distance leur offre l'accessibilité, la possibilité de suivre un cours à leur rythme et sans avoir à se déplacer. La distance n'est pas un handicap. En effet, elle n'éloigne pas les gens, elle les rapproche des sources du savoir et permet, même de loin, d'avoir accès aux services éducatifs. C'est pourquoi il faudrait créer des services centrés sur les besoins des étudiants. On pourrait créer un vaste libre service de ressources là où vont les gens - Caisse populaire, centre d'achats, etc. Les gens, sur place, choisiraient ce qu'il leur faut et trouveraient les ressources humaines nécessaires en cas de besoin.

2.2 Tout système d'organisation de la formation à distance doit tenir compte de certains points:

- Il doit être centré sur l'étudiant. On doit donc connaître l'étudiant tel qu'il est et répondre à ses souhaits à lui.

- Le modèle ne doit pas être centré sur l'institution mais sur l'étudiant. Celui-ci doit trouver ce qu'il lui faut. Ce sera parfois un projet transniveau, parfois un projet dans un niveau déterminé. Pourquoi devrait-il courir ailleurs selon les cas?

- S'il a besoin de reconnaissance sociale ou de certification académique, il doit les trouver partout.

C'est par une concertation et une collaboration réelle entre les institutions qu'on pourra offrir cela. Ce devrait être possible avec les institutions en place, mais il faut admettre que ce sera difficile dans le contexte actuel. Il faudrait que toutes les institutions pensent d'abord aux étudiants et non à elles et mettent de côté les luttes stériles de prestige et les courses à la clientèle. Ce sera possible quand toutes les institutions cesseront de penser à leur prestige et se demanderont non pourquoi mais pour QUI elles existent.

2.3 Il n'est pas nécessaire de créer de nouvelles structures. Il faut développer plutôt une fonction d'accueil aux étudiants. Cette fonction peut se développer dans le réseau éducatif actuel, avec ce qui existe.

Les institutions n'ont pas de produits à vendre, elles ont des services à rendre à une population qui peut être très éloignée. Il leur faut donc aider les étudiants à se situer dans ce qui existe, à voir clairement leurs besoins et répondre adéquatement à ces besoins. Il faut les aider à cerner leurs besoins, à connaître les ressources disponibles et les orienter là où ils trouveront ce qu'il leur faut.

Un tel service d'accueil peut se faire dans les institutions existantes. Mais cela demande une concertation réelle de tous les paliers de formation. Ce n'est pas facile à cause de la jalousie très forte entre niveaux et souvent dans un même niveau et du désir de tous d'augmenter sa clientèle ou tout au moins de la maintenir.

2.4 À un endroit, ce centre d'accueil ouvert à tous, au delà des institutions, existait. Il ferme ses portes le premier juin prochain. Mais il existe plus d'exemples que l'on pense d'un tel service d'accueil, sans attache à l'institution.

2.5 Il faut créer, au Québec, cette volonté de partage et de collaboration. Il est souhaité que le colloque augmente cette volonté. Ce serait déjà un grand pas de retrouver dans les actes du colloque les noms, adresses et fonctions de tous les participants. Ce serait un début d'une banque de ressources de tous ceux qui oeuvrent dans le domaine de la formation à distance.

Une banque de documents pourrait être établie pour compléter cette banque de ressources. On pourrait peut-être établir un organisme pour faire connaître tout cela et le planifier.

Une conclusion vient de l'extérieur du Québec. Lorsque l'Open Learning Institute fut créé en Colombie Britannique, les collèges craignaient son influence et le voyaient d'un mauvais oeil. Il a fallu un an pour tout mettre en place. Puis l'on décida de vendre l'idée à tous. Les collèges commencèrent peu à peu à collaborer.

Knowledge Network fut créé pour sa part en collaboration avec les collèges. Dès le début, tous travaillèrent ensemble pour en faire un succès. Il fut beaucoup mieux accepté et plus rapidement.

Ce sont donc les relations humaines et la collaboration qui, dans un cas comme dans l'autre, peuvent mener au succès.

Que l'on opte pour une solution ou une autre, il faudra de toute façon compter sur cet esprit de collaboration et de bonnes relations humaines pour réussir.

DISCOURS DE CLOTURE
ANDRÉ BEAUDOIN, SOUS-MINISTRE ADJOINT
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

J'avais pris l'engagement de ne pas présenter un discours préparé à l'avance. J'ai donc essayé de griffonner ce matin, dans une langue que le père de la Loi 101 me pardonnera peut-être, quelques réflexions suscitées au fil du déroulement de ce colloque. J'ajouterai quelques idées sur les orientations fondamentales que pourrait prendre, au Québec, la formation à distance. En troisième lieu, j'identifierai quelques éléments ou quelques problèmes que pourront poser l'organisation et le fonctionnement de la formation à distance. En dernier lieu, je tenterai de définir le rôle que le ministère de l'Éducation pourrait prendre et les actes qu'il pourrait poser dans ce champ d'activités.

Je le ferai très brièvement, avec le moins d'incohérence possible, de telle sorte qu'à midi tout sera terminé, ce qui empêchera une période de questions! Mais, à la vérité, si vous avez des questions, je les recevrai avec plaisir.

L'objectif fondamental de ce colloque était de permettre le partage d'expériences par ceux et celles qui oeuvrent dans le champ de la formation à distance. C'était aussi de permettre le partage des préoccupations qui accompagnent le développement de cette technologie éducative. En regard de ces objectifs, je pense que le colloque est une réussite.

Nous avons pris connaissance d'une multitude d'expériences vécues dans le domaine de la formation à distance. Il nous est apparu une préoccupation qui semble fondamentale et commune: rejoindre les clientèles à toucher le plus efficacement possible, dans le plus grand respect de leur intégrité et de leur dignité. Cette liaison dangereuse et stimulante de l'efficacité de la machine et de la tendresse de la relation pourrait constituer la spécificité de la formation à distance.

A travers les expériences communiquées et commentées, il se dégage l'idée que l'école traditionnelle, l'approche pédagogique traditionnelle, même renouvelée, ne peuvent rejoindre toutes les clientèles, répondre à tous les besoins. De ce constat, il émerge l'évidence que la formation à distance a un avenir spécifique. Et cet avenir spécifique ne devrait pas se bâtir en concurrence à ce qui existe mais vraiment en complémentarité. Ce ne sera pas un défi banal. Pour ajouter un élément à cette réflexion, je souligne que les besoins de formation sont de mieux en mieux définis, identifiés et exprimés. L'on nous signalait ce matin le chiffre inquiétant d'analphabètes au Québec. Je croyais qu'il y en avait 350,000, on nous a dit qu'ils sont 616,000.

Nous connaissons maintenant le problème de l'analphabétisme et sa dimension tragique. Nous savons qu'au delà de 35% de la population active du Québec a une scolarité de 8 ans et moins. Nous savons que dans le contexte économique actuel, la formation de base et la formation professionnelle sont insuffisantes pour que les individus puissent se

prendre ou se reprendre en mains. Tout cela est maintenant mieux identifié, mieux exprimé. Et en même temps que nous percevons toutes les possibilités de la technologie ou des technologies qui servent de véhicule à la formation à distance, nous savons que nous sommes dans une période de décroissance, dans une situation économique, que nous vivons une situation financière et budgétaire difficile. Il nous faudra donc essayer de réconcilier les exigences d'une technologie à développer avec les exigences de contraintes budgétaires accrues, en identifiant mieux nos choix. Il faudra, pour cela, rentabiliser d'abord le plus possible les ressources existantes.

Ces quelques réflexions me viennent de ce qui fut l'objectif fondamental de ce colloque: le partage d'expériences et de préoccupations et le lien entre les possibilités immenses d'une technologie efficace pour rejoindre les personnes et le besoin de rejoindre avec le plus de respect possible.

Je passe à mon deuxième point: les orientations. L'un des invités a dit que la formation à distance doit avoir pour objectif, pour effet, - et je ne cite pas textuellement - de créer un sentiment d'appartenance, de rapprochement, un sentiment de solidarité entre les individus eux-mêmes et entre les individus et leur environnement. Ceci devrait être, en effet, l'une des forces du développement de la formation à distance. Les orientations de ce champ d'activités devraient s'inscrire dans cette voie.

Au Québec, tout autant et même davantage que partout ailleurs dans le monde, la formation à distance, en se faisant voie d'accès plus large à l'acquisition de toutes sortes de savoir, devrait sans doute se faire aussi instrument très concret et très dynamique de démocratie culturelle et sociale. Elle devrait être un instrument de libération et pour ne pas donner de connotation politique, d'épanouissement individuel et collectif.

Au cours des dernières années, le Québec a tenté de donner le plus de cohérence possible aux divers éléments qui peuvent constituer un projet de société. C'est ainsi que nous nous sommes donnés une politique linguistique. Nous nous sommes donnés une politique de développement culturel. Nous nous sommes donnés une politique de développement scientifique, de nombreux éléments d'une politique plus globale de développement social. Il me semble que dans ses orientations fondamentales, la formation à distance devrait participer à la mise en oeuvre, à la mise à jour de ces diverses composantes d'un projet de société. C'est là que la formation à distance pourrait trouver, sinon sa raison d'être, du moins, son ancrage, sa cohérence et peut-être aussi sa crédibilité.

De façon plus spécifique, la formation à distance devrait être l'instrument le plus actif de la mise en oeuvre d'une politique d'éducation permanente. Il y a 3 ans lorsque le ministre d'état au développement culturel de l'époque a demandé au conseil des ministres la mise en place de la commission de la CEFA, le mandat très spécifique de cette commission consistait à proposer une politique d'éducation permanente. Ce concept d'éducation permanente, se retrouve partout dans tous les forums internationaux. Il est à

l'UNESCO, à l'O.C.D.E., dans tous les colloques. Le concept d'éducation permanente, sa mise en oeuvre, sa concrétion, sa réalisation, nous la cherchons encore, comme la plupart des pays. C'est que nous ne nous sommes pas donnés d'instruments suffisamment puissants et concrets pour la mettre en oeuvre.

La formation à distance doit être pensée pour rejoindre toutes les catégories de personnes de toutes les conditions et de tous les âges. Et c'est une perspective très intéressante de songer que la formation à distance transniveau, avec toute la technologie dont elle dispose, pourrait réaliser de façon très concrète le concept d'éducation permanente. Nous pourrions songer à la formation à distance comme à un instrument privilégié d'une politique de développement culturel et social et de développement économique. Ce pourrait être un instrument privilégié très efficace de la réalisation du concept d'une éducation permanente vécue. Les orientations pourraient peut-être s'ancrer dans ces voies.

Le troisième point concerne les problèmes d'organisation. Nous n'avons pas les moyens au Québec, (probablement pas plus ailleurs), dans le domaine de la formation à distance comme dans d'autres domaines, de nous donner des organisations centrales pour chacune des technologies qui véhiculent la formation à distance. Il est tout aussi évident que nous n'avons pas les moyens de nous donner des organisations centrales pour chacun des niveaux d'enseignement, pour chacun des niveaux de clientèle, selon les savoirs à acquérir. Nous n'avons pas les moyens de nous disperser en dédoublant les infrastructures et en dédoublant les ressources. C'est une voie qui est non explorable.

Il faut donc faire rapidement un inventaire exhaustif et très franc de toutes les ressources dont nous disposons, ressources financières, techniques et humaines. Et une fois que nous aurons fait, comme collectivité, l'inventaire et le recensement de toutes les ressources, à la fois à l'intérieur du gouvernement, dans les réseaux et à l'extérieur des réseaux, nous pourrons imaginer ou élaborer des modèles d'organisation et de fonctionnement pour que ces ressources servent avec le plus d'efficacité possible.

Le rapport de la Commission Jean propose un modèle. Ce modèle d'un centre de formation à distance, elle le rattache à un office de l'éducation des adultes. On ne connait pas les orientations que le gouvernement va prendre en regard du rapport de la Commission Jean. Mais jusqu'à présent les ministères les plus directement impliqués ont décortiqué les 400 recommandations et plus de la Commission Jean, un comité de 8 ministres a reçu ce rapport et à l'automne, devrait soumettre au gouvernement les éléments qu'il retient du rapport de la Commission Jean pour situer le fondement d'une politique globale en éducation des adultes. C'est ce que le ministre d'état au développement culturel et scientifique a déjà annoncé.

Dans ce rapport de la Commission Jean, il y a quelques 25 ou 26 recommandations importantes qui touchent la formation à distance, à la fois en termes d'orientation et en termes d'organisation. La réflexion se poursuit, les décisions restent à prendre.

Et j'arrive à la quatrième et dernière partie: le rôle que le ministère de l'Éducation du Québec entend jouer à court terme et les attentes qu'il peut avoir. La direction du ministère de l'Éducation du Québec avait l'intention d'inscrire la formation à distance comme un dossier majeur du ministère pour 1982-83. Un dossier majeur, c'est un dossier dans une liste courte que le ministère identifie à l'intérieur de l'ensemble de la mission éducative. Je pense que par ce colloque, c'est maintenant fait.

Cela veut dire qu'au terme de 1982-83, il faudra arriver à une proposition concrète en terme d'orientation et en terme d'organisation et de fonctionnement de ce champ d'activités. Et pour ce faire, le ministère assumera de la façon la plus dynamique possible le rôle de facilitateur d'une concertation, d'une concertation qui va prendre place rapidement, d'une concertation la plus dynamique, la plus totale, la plus ouverte et la plus continue possible. Cette concertation devrait, avec tous les intervenants du milieu, nous permettre de dégager les principes directeurs, les objectifs, les orientations de ce que devrait être la formation à distance pour le moment, pour le court terme, le moyen terme et le long terme au Québec. Elle devrait nous permettre d'identifier les ressources qu'il faudra y mettre pour la réaliser. Et s'il n'y a pas de ressources nouvelles, il y a des choix qui peuvent être faits et qui devront être faits. Il faut donc une concertation pour identifier les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs identifiés, une concertation pour développer des modèles d'organisation les plus économiques, les plus efficaces possibles pour chaque intervenant. C'est pour cela qu'il est tellement important, au niveau des commissions scolaires, des cégeps comme des universités, que l'on développe la réflexion et l'expertise.

Il est possible de trouver des modèles d'organisation et de fonctionnement qui respectent les préoccupations et la mission culturelle et sociale de chacun des intervenants, que ce soit dans le système d'éducation ou que ce soit dans la mission des radios communautaires, de Radio-Québec ou de d'autres intervenants.

Nous avons un an pour mener ce dossier à terme à partir du moment où nous l'inscrivons comme dossier majeur. Si dans un an nous n'arrivons à rien de concret, ni comme orientation, ni comme modèles d'organisation et de fonctionnement, cela risque de se perdre.

Il devrait se dégager de ce processus de concertation, dans lequel le ministère veut jouer totalement le rôle de facilitateur, un leadership crédible, efficace, engageant, qui soit une manière de locomotive à ce secteur éminemment important pour rejoindre les objectifs de démocratie culturelle et de démocratie sociale. Ce colloque nous aura permis de mieux cerner, par les expériences racontées et commentées, l'importance de ce champ d'activités. Il aura permis à chacun des intervenants, que ce soit dans le système d'éducation à tous les niveaux ou à l'extérieur, de se rapprocher, pour reprendre l'expression de l'un de nos invités, de se solidariser autour d'objectifs communs.

En terminant, je voudrais à la suite du Directeur général, vous remercier de votre participation, d'être venus et d'avoir participé. Je veux remercier particulièrement la Direction générale des moyens

d'enseignement d'avoir facilité, et c'est le rôle de facilitateur dont je parlais, cette rencontre et ces échanges.

Merci beaucoup et à très bientôt.

LE COMITÉ D'ORIENTATION DU COLLOQUE

Milieu universitaire:

Richard Coutu
Télé-Université

John Daniel
Université Concordia

Guy Provost
Université Laval

Milieu collégial:

Gaston Boulanger
Collège de Rosemont

Gilles Lavoie
Collège de Rosemont

Yves McSween
Collège de Valleyfield

Le ministère de l'Éducation du Québec

André Beaucage
Direction générale de l'enseignement privé

Pierre Cadieux
Direction générale de l'enseignement collégial

Ovila Gaudreault
Direction des cours par correspondance

Sylvie Malaison
Direction des cours par correspondance

Robert Saucier
Direction générale de l'éducation des adultes

Michel Stewart
Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires

LE COMITÉ D'ORGANISATION DU COLLOQUE

Pierre Forest, coordonnateur
Kim Chi Dao, pédagogie
Gilles Demers, communication
Robert Dorais, organisation technique
Danielle Bachant, secrétaire

LES CONFÉRENCIERS

Dominique Abrioux
Athabasca University

Jean-Guy Béliveau
Télé-Université

France Bilodeau
Télé-Université

Simon Caron
Télé-Université

John Daniel
Université Concordia

Élise Fournier
Télé-Université

Jean Jolicoeur
Université de Montréal

Anthony Kaye
Open University

Bernard Lachance
Université Laval

Gille Lavoie
Collège de Rosemont

Jean Matte
Ministère de L'Éducation

Raymond Paquin
Université du Québec à Trois-Rivières

Claude Rigault
Télé-Université

Élisabeth Taggart
Université de Montréal

Tony W. Bates
Open University

Thérèse Bergeron
Université Laval

Gaston Boulanger
Collège de Rosemont

André Chamberland
Ministère de l'Éducation

Michel Delorme
Ass. des radios communautaires

Michèle Jean
Collège Bois-de-Boulogne

David Kaufman
Open Learning Institute

Jacques Laberge
Ministère de l'Éducation

Gabriel Larocque
Université de Montréal

Odette Legendre
Université de Montréal

Kenneth Noyau
UNESCO

Michel Pichette
Université du Québec à Montréal

Vincent Ross
Ministère de l'Éducation

Kees Vanderheyden
Radio-Québec

LES PARTICIPANTS

COLLÈGES ET CÉGEPS

Abitibi-Témiscamingue

BÉLEC, Jean
Directeur
Éducation des adultes
425, boulevard du Collège
Rouyn, Québec
J9X 5E5

PAQUIN, Normand
Adjoint au directeur
Éducation des adultes
C.P. 1500, 425, boulevard du Collège
Rouyn, Québec
J9X 5E5

Ahuntsic

PAQUETTE, André
Directeur adjoint
Service pédagogique
9155, St-Hubert
Montréal, Québec
H2M 1Y8

Alma

TREMBLAY, Gilbert
Conseiller pédagogique
675, boulevard Auger
Alma, Québec
G8B 2B7

André-Laurendeau

DESROSIERS, Gilbert
Directeur général
1111, rue Lapierre
Lasalle, Québec
H8N 2J4

LUPIEN, Pierre
Coordonnateur
Éducation des adultes
1111, rue Lapierre
Lasalle, Québec
H8N 2J4

Bois-de-Boulogne

BRITO, Eduardo
Conseiller pédagogique
Service audiovisuel
10555, avenue Bois-de-Boulogne
Montréal, Québec
H4N 1L4

DENEUX, Marcel
Coordonnateur
Centre de ressources didactiques
10555, avenue Bois-de-Boulogne
Montréal, Québec
H4N 1L4

JEAN, Michèle
Service de l'éducation des adultes
Pavillon Ignace-Bourget
10555, avenue Bois-de-Boulogne
Montréal, Québec
H4N 1L4

Dawson

BERLOW, Peter P.
Chemist
Biology Department
Lafontaine Campus
1001, rue Sherbrooke est
Montréal, Québec
H2L 1L3

Édouard-Montpetit

FILION, Paul
Adjoint pédagogique au directeur
Service pédagogique
945, chemin Chambly
Longueuil, Québec
J4H 3M6

Gaspésie

PAGEAU, Michel
Attaché d'administration
C.P. 590
Gaspé, Québec
G0C 1R0

Jonquière

HARVEY, Suzie
Conseillère pédagogique
65, St-Hubert
Jonquière, Québec
G7X 7W2

Lévis

BOUCHER, Jean-Louis
Enseignant
9, rue Mgr Gosselin
Lévis, Québec
G6V 5K1

Lévis-Lauzon

MALTAIS, Jacques
Adjoint au directeur
Service pédagogique
205, Mer-Bourget
Lauzon, Québec
G6V 6Z9

Limoilou

GODBOUT, Louise
Responsable
Formation sur mesure
1300, 8e Avenue
Québec, Québec
G1K 7H3

Lionel-Groulx

MARGINEAU, Alain
Conseiller pédagogique
570, boulevard Blanche
Hauterive, Québec
G5C 2B3

Maisonneuve

AYLWIN, Ulric
Coordonnateur
Service de développement pédagogique
3800, rue Sherbrooke est
Montréal, Québec
H1X 2A2

FOISY, Jocelyne
Professeur
3800, rue Sherbrooke est
Montréal, Québec
H1X 2A2

GAGNON, Pauline
Adjointe au directeur
Service pédagogique
3800, rue Sherbrooke est
Montréal, Québec
H1X 2A2

Marie-Victorin

DESSAINT, Marie-Paule
Conseiller pédagogique
Service de recherche et de développement pédagogique
7000, rue Marie-Victorin
Montréal, Québec
H1G 2J6

GOHIER, Raymond
Directeur
7000, rue Marie-Victorin
Montréal, Québec
H1G 2J6

Matane

GAGNÉ, Hugues
Coordonnateur
Service d'éducation des adultes
616, avenue St-Rédempteur
Matane, Québec
G4W 3P7

Montmorency

CAMPEAU, Robert
Professeur
6784, Métivier
Montréal, Québec
H4K 1J7

FERLAND, Jacques
Coordonnateur
Éducation aux adultes
475, boulevard de l'Avenir
Laval, Québec
H7N 5H9

MILLETTE, Claude
Responsable
Service audiovisuel
475, boulevard de l'Avenir
Laval, Québec
H7N 5H9

MURPHY-GRÉGOIRE, Angèle
Adjoint éducatif
Ressources didactiques
475, boulevard de l'Avenir
Laval, Québec
H7N 5H9

ST-MARTIN, Serge
Réalisateur-producteur
Services audiovisuels
475, boulevard de l'Avenir
Laval, Québec
H7N 5H9

Rimouski

GAUTHIER, Pierre J.
Professeur
60, Évêché ouest
Rimouski, Québec
G5L 4H6

Rivière-du-Loup

LAPOINTE, Luc
Conseiller pédagogique
Service d'éducation aux adultes
80, Frontenac
Rivière-du-Loup, Québec
G5R 1S8

Rosemont

BOULANGER, Gaston
Directeur
Services pédagogiques
6400, 16e Avenue
Montréal, Québec
H1X 2S9

CALVEZ, Pierre
Professeur
6400, 16e Avenue
Montréal, Québec
H1X 2A9

LAVOIE, Gilles
Formation à distance aux adultes
6400, 16e Avenue
Montréal, Québec
H1X 2A9

PAYETTE, Suzanne
Aide pédagogique
6400, 16e Avenue
Montréal, Québec
H1X 2A9

St-Félicien

LEFEBVRE, Jacques
Adjoint au directeur
Service pédagogique
1105, boulevard Hamel
C.P. 5000
St-Félicien, Québec
G0W 2N0

LEVASSEUR, Pierrette
Adjoint administratif
265, rue Lanctôt
St-Félicien, Québec
G8P 1C1

Ste-Foy

BÉLANGER, Roger
Directeur
Éducation aux adultes
2410, chemin Ste-Foy
Ste-Foy, Québec
G1V 1T3

Ste-Hyacinthe

BEAUREGARD, Pierre-Paul
Coordonnateur
3000, rue Boullé
St-Hyacinthe, Québec
J2S 1H9

BOYER, Bernard
Conseiller pédagogique
Éducation aux adultes
3000, rue Boullé
St-Hyacinthe, Québec
J2S 1H9

St-Jerôme

LEROUX, Loyola
Enseignant
455, rue Fournier
St-Jérôme, Québec
J7Z 4V2

MÉNARD, Denis
Conseiller pédagogique
455, rue Fournier
St-Jérôme, Québec
J7Z 4V2

PELLETIER, Daniel
Professeur
Éducation aux adultes
455, rue Fournier
St-Jérôme, Québec
J7Z 4V2

SAVARIA, Marcel
Conseiller pédagogique
455, rue Fournier
St-Jérôme, Québec
J7Z 4N2

Shawinigan

ISABELLE, Jean
Spécialiste en moyens techniques d'enseignement
2263 boul. du Collège
Shawinigan, Québec
G9N 6V8

Sherbrooke

FROT, Roger
Directeur
Développement des programmes pédagogiques
475 rue Parc
Sherbrooke, Québec
J1H 5M7

Sorel-Tracy

COTÉ, Paul
Spécialiste en moyens techniques d'enseignement
3000, boul. de la Mairie
Tracy, Québec
J3R 5B9

Trois-Rivières

DUBUC, Jean-Jacques
Coordonnateur des techniques audio-visuelles
3500 de Courval
Trois-Rivières, Québec
G8Z 1T2

Valleyfied

MELOCHE, André
Conseiller pédagogique
169 rue Champlain
Valleyfield, Québec
J6T 2X6

OSTIGUY, Jean
Consultant en formation
169 rue Champlain
Valleyfield, Québec
J6T 2X6

Vanier

DAGENAIS, Arnold
Coordonnateur
Community Development
821, Ste-Croix
St-Laurent, Québec
H4L 3X9

COMMISSIONS SCOLAIRES

C.E.C.M. (Commission des écoles catholiques de Montréal)

BENOIT, Fernand
Conseiller en développement
Service d'éducation aux adultes
3737 est, Sherbrooke
Montréal, Québec
H1X 3B3

DESJARDINS, Jean
Conseiller en audio-visuel
4590 D'Orléans
Montréal, Québec
H1X 2K4

C.E.C.V. (Commission des écoles catholiques de Verdun)

DESLAURIERS, Pierre
Éducation des adultes
Conseiller pédagogique
1100, 5è Avenue
Verdun, Québec
H4G 2Z6

C.E.C.Q. (Commission des écoles catholiques de Québec)

VÉZINA, Jacques
Directeur
Service de l'éducation aux adultes
1460 Chemin Ste-Foy
Québec, Québec
G1S 2N9

C.S. Amiante

LEMAY, Serge
Coordonnateur des moyens d'enseignement
561, St-Patrick
Thetford Mines, Québec
G6G 4B1

ROY, Yvon
C.P. 29
Thetford Mines, Québec
G6G 5S2

C.S. Chapais-Chibougamau

BÉRUBÉ, Gaston
Directeur
Centre éducatif régional aux adultes
265, rue Lanctôt
Chibougamau, Québec
G8P 1C1

JONCAS, Louise
Conseillère pédagogique
596, 4e Rue
Chibougamau, Québec
G8P 1S3

C.S. Kativik

SONTRA, Lou
Conseiller pédagogique
305 Mimosa
Dorval, Québec
H9S 3K5

C.S. Lac Témiscamingue

TRUDEL, Rhéo
Directeur de service
C.P. 190
Guigues, Québec
J0Z 2G0

C.S. Les Écores

THÉRIAULT, Michel
Conseiller pédagogique
500 d'Auteuil
Laval, Québec H7E 3H1

C.S. Manicouagan

MARIER, Clément
Conseiller pédagogique
Éducation aux adultes
570 boul. Blanche
Hauterive, Québec
G5C 2B3

PINEL, Jean-Maurice
Directeur
Centre éducatif régional aux adultes
570 boul. Blanche
Hauterive, Québec
G5C 2B3

C.S. des Milles-Iles

LACHAPELLE, Roch
Directeur
Centre Paul-Émile-Dufresne
2525 boul. de la Renaissance
Ste-Rose, Québec
H7L 3Y2

SABBAGH, Ibrahim-Michel
Formateur
Centre Paul-Émile-Dufresne
2525 boul. de la Renaissance
Ste-Rose, Québec
H7L 3Y2

C.S. Nouveau-Québec

CARON, Armand
Direction de l'éducation aux adultes
2323 boul. du Versant Nord Suite 101
Ste-Foy, Québec
G1N 4P4

C.S. Ste-Croix

LEMAY, France
Conseiller pédagogique
1450 Filion
Ville St-Laurent, Québec
H4L 4E8

PROVOST, Suzanne
Conseiller pédagogique
Éducation aux adultes
1050 Côte Vertu
Ville St-Laurent, Québec
H4L 1Y4

WINNICKI, Wojtek
Coordonnateur
1450 Filion
Ville St-Laurent, Québec
H4L 4E8

C.S. St-Jérôme

CONNOLY, Roland
Conseiller pédagogique
200 boul. St-Marc
St-Jérôme, Québec
J7Z 2V8

C.S. Valleyfield

ST-JACQUES, Michel
Directeur
Centre des adultes
28 St-Paul
Valleyfield, Québec
J6S 4A8

C.S.R. Baie-des-Chaleurs

SAVOIE, Jean-Yves
Conseiller pédagogique
École Antoine-Bernard
C.P. 230
Carleton, Québec
G0C 1J0

C.S.R. Bois-Francs

DANCAUSE, Lucien
Directeur
C.P. 40 - 40 Bois-Francs nord
Bois-Francs, Québec
G6P 6S5

C.S.R. Chambly

STE-MARIE, Jean-Jacques
Coordonnateur
Éducation aux adultes
25 Chemin de Chambly
Longueuil, Québec
J4H 3L2

C.S.R. Chaudière

ROY, Guy
Conseiller pédagogique
117000 boul. Lacroix
St-Georges de Beauce, Québec
G5Y 1L3

C.S.R. Chauveau

ST-AMANT, Marthe
Conseillère pédagogique
160 boul. des Étudiants
Loretteville, Québec
G2A 1N8

C.S.R. Estrie

MORIN, Jacques
Directeur
Service d'éducation aux adultes
2955 boul. Université
Sherbrooke, Québec
J1K 2Y3

C.S.R. du Golfe

GRANT, Carol
Conseiller pédagogique
30, rue Comeau
Sept-Iles, Québec
G4R 4N2

C.S.R. du Grand-Portage

D'AMBOISE, Marcel
Conseiller pédagogique
35, rue Hôtel-de-Ville
Rivière-du-Loup, Québec
G5R 1L4

POTVIN, Jean-Camille
Coordonnateur
Éducation aux adultes
35, rue Hôtel-de-Ville
Rivière-du-Loup, Québec
G5R 1L4

C.S.R. Henri-Bourassa

BROSSEAU, Réal
Conseiller pédagogique
500 boul. Paquette
Mont-Laurier, Québec
J9L 1L1

C.S.R. Jean-Talon

ARTEAU, Jacques
D.E.A.
900 Place Sorbonne
Charlesbourg, Québec
G1H 1H1

C.S.R. Lac St-Jean

PAINCHAUD, Armande
350 boul. Champlain sud
C.P. 1400
Alma, Québec
G8B 5W2

C.S.R. des Laurentides

LEQUELLEC, Michelle
Conseillère pédagogique
2, rue St-Joseph
Ste-Agathe-des-Monts, Québec
J8C 1M4

TREMBLAY, Denise
Conseillère pédagogique
2, rue St-Joseph
Ste-Agathe-des-Monts, Québec
J8C 1M4

C.S.R. Meilleur

CLERMONT, Ronald
Directeur
Éducation permanente
142 Dufferin
Granby, Québec
J2G 4X1

NANTEL, Richard
Directeur de Centre
57 Court
Cranby, Québec
J2G 4Y7

C.S.R. de la Péninsule

RENAUD, Norbert
Conseiller pédagogique
Éducation aux adultes
C.P. 2003
Gaspé, Québec
G0C 1R0

ROY, Laurent
Conseiller d'orientation
Service d'éducation aux adultes
C.P. 2003
Gaspé, Québec
G0C 1R0

C.S.R. St-François

PÉPIN, Robert
Directeur
Service d'éducation aux adultes
211 St-Édouard
Drummondville, Québec
J2B 6X1

C.S.R. du Sault-Saint-Louis

CLAIROUX, Jean-Denis
Directeur
Service de l'éducation aux adultes
8700 boul. Champlain
Lasalle, Québec
H8P 3H7

C.S.R. Tardivel

GAGNON, Gilles
Conseiller pédagogique
145 Notre-Dame
Portneuf, Québec
G0A 2Y0

P.S.B.G.M. (Protestant School Board of Greater Montréal)

FREEDMAN, Larry
Directeur adjoint
Service aux adultes
3449 University
Montréal, Québec
H3A 2A8

Réseau Scolaire Chomedey-Laval

BAH, Alhoussaini
Instituteur
777 Bois-de-Boulogne
Pont-Viau, Québec
H7N 4G1

S.E.A. Châteauguay-Des Moissons

GOYETTE, Martine
Conseiller pédagogique
16 Abbbotsford
Châteauguay, Québec
J6J 1K2

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

BEAUDOIN, André
Sous-ministre adjoint
Secteur des services inter-réseaux
1035, de la Chevrotière, édifice «G»
15e étage
Québec, Québec
G1R 5A5

BEAUCAGE, André
Spécialiste en sciences de l'éducation
Direction générale de l'enseignement privé
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

BEAUDRY, Claude
Directeur
Direction de la technologie éducative - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

BOLDUC, Marie
Direction des cours par correspondance - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

BRETON, Gilles
Conseiller pédagogique
Direction des cours par correspondance - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

CADIEUX, Pierre
Responsable de la technologie éducative
Direction générale de l'enseignement collégial
1035, de la Chevrotière, édifice «G»
19e étage
Québec, Québec
G1R 5A5

CARRIER, Denis
Agent de recherche
Direction générale de l'éducation des adultes
1035, de la Chevrotière, édifice «G»
21e étage
Québec, Québec
G1R 5A5

CHAMBERLAND, André
Directeur
Direction de la production et de la distribution du matériel didactique
D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

COTÉ, Yveline
Ministère de l'Éducation du Québec
1035, de la Chevrotière, 8e étage
Québec, Québec
G1R 5A5

COTÉ, Yvon
Direction du Matériel Didactique
Spécialiste en sciences de l'éducation
600, rue Fullum, 6e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

DAO, Kim Chi
Spécialiste en technologie éducative
Direction de la technologie éducative - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

DEMERS, Gilles
Spécialiste en sciences de l'éducation - D.G.M.E.
Direction de la Technologie Éducative
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

DIAMANT, Robert
Directeur général
Direction générale de l'éducation des adultes
1035, de la Chevrotière, édifice «G»
21e étage
Québec, Québec
G1R 5A5

DORAIS, Robert
Spécialiste en sciences de l'éducation
Direction de la technologie éducative - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

FOREST, Pierre
Responsable du dossier «Formation à distance»
Direction de la technologie éducative - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

GAUDREAULT, Ovila
Directeur
Direction des cours par correspondance - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

HÉBERT, André
Spécialiste en sciences de l'éducation
Direction de la technologie éducative - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

JOLICOEUR, Marcel
Coordonnateur des techniques administratives et communications
Direction des cours par correspondance - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

LABERGE, Jacques
Directeur général
Direction générale des moyens d'enseignement
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

LACHANCE, Lise
Chef de la production secteur primaire, secondaire
Direction de la production et de la distribution du matériel didactique
D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

LÉVEILLÉ, Jean-Marie B.
Spécialiste en sciences de l'éducation
Direction de la technologie éducative - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

LUSSIER, Madeleine
Sociologue
Direction de la technologie éducative - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

LYNCH, Arlène
Direction des cours par correspondance - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

MALAISON, Sylvie
Chef de service du développement des cours
Direction des cours par correspondance - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

MARTEL, Gaston
Spécialiste en sciences de l'éducation
Direction des cours par correspondance - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

MATTE, Jean
Responsable intérimaire de la mathématique au primaire et au secondaire
Direction générale du développement pédagogique
1035, de la Chevrotière, édifice «G»
11e étage
Québec, Québec
G1R 5A5

ROQUET, Ghislaine
Conseillère à la programmation
Direction des cours par correspondance - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

ROSS, Vincent
Chercheur
Service de recherche et développement (Études et projets) - D.G.E.A.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

ST-PIERRE, Gilles
Spécialiste en sciences de l'éducation
Direction générale de l'enseignement collégial
1035, de la Chevrotière, édifice «G»
19e étage
Québec, Québec
G1R 5A5

SAUCIER, Robert
Chercheur
Direction générale de l'enseignement des adultes
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

SAVARD, Jean
Producteur délégué
Direction de la procution et de la distribution du matériel didactique
D.G.M.E.
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

SCHOLER, Marc
Chef de division
Direction générale de l'enseignement des adultes
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

STEWART, Michel
Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires
1035, de la Chevrotière, édifice «G»
20e étage
Québec, Québec
G1R 5A5

TRUDEAU, Jean
Responsable de cours
Direction des cours par correspondance - D.G.M.E.
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

UNIVERSITÉS

Athabasca University

ABRIOUX, Dominique
14515, 122e Avenue
Edmonton, Alberta
T5L 2W4

Université Concordia

CHOMIENNE, Martine
Étudiante
107, Avenue Lockhart
Ville Mont-Royal, Québec
H3P 1X9

Université Laval

BERGERON, Thérèse
Faculté des sciences de l'éducation
Étudiante 3e cycle
3450, Chemin St-Louis #301
Ste-Foy, Québec
G1W 1S5

ISHAQ, Mohammad
Professeur de mathématiques
Faculté des sciences et génies
Ste-Foy, Québec
G1K 7P4

LACHANCE, Bernard
Professeur
Département de technologie éducative
Québec, Québec
G1K 7P4

PROVOST, Guy
Directeur
Département de technologie éducative
1466, de Koninck
Ste-Foy, Québec
G1K 7P4

COLDEVIN, Gary
Professeur
1455, boulevard de Maisonneuve est
Montréal, Québec
H3G 1M8

DANIEL, John
Vice-recteur académique
1455, boulevard de Maisonneuve est
Montréal, Québec
H3G 1M8

LEDUC, Gérard
Département des sciences biologiques
1455, boulevard de Maisonneuve est
Montréal, Québec
H3G 1M8

Université McGill

BHIMANI, Mobina
Étudiante (Maîtrise)
Center for Teaching & Learning
815, rue Sherbrooke ouest
Montréal, Québec
H3A 2K6

GODFREY, Jamie
Assistante à la recherche en éducation permanente
Faculté d'éducation
3700, rue Mc Tavish
Montréal, Québec
H3A 1Y2

LAWLOR, William
Doyen associé
Faculté d'éducation
3700, rue Mc Tavish
Montréal, Québec
H3A 1Y2

Université de Montréal

ACOCA, Henri
Directeur
Service de pédagogie - A.U.P.E.L.F.
B.P. 6128
Montréal, Québec
H3C 3J7

ASSAL, Georges
Étudiant - technologie éducationnelle
11552, de Poutrincourt
Montréal, Québec
H3M 1Z8

BOYER, Suzanne
Conseiller pédagogique
Service pédagogique
5858, Côte des Neiges, suite 430
Montréal, Québec
H3S 1Z1

CANTIN, Gabrielle
Professeur
C.P. 6203, succursale «A»
Montréal, Québec
H3C 3J3

CARRIER, Gilles
Directeur de la programmation
2900, Edouard-Montpetit
Montréal, Québec
H3C 3J7

COTÉ, Bernard
Cadre pédagogique
Éducation aux adultes
C.P. 6128, succursale «A»
Montréal, Québec
H3C 3J7

DE LA TEJA, Ileana Angèles
Étudiante
2825, Edouard-Montpetit, appartement 21
Montréal, Québec
H3T 1J6

DESROCHERS, Gilles
Directeur
Département d'administration de la santé
C.P. 6128, succursale «A»
Montréal, Québec
H3C 3J7

GAUTHIER, Fernand
Responsable de recherche
Faculté d'éducation permanente
3535, Queen Mary Road, appartement 520
Montréal, Québec
H3V 1H8

JOLICOEUR, Jean
Sociologue
3937, rue Drolet
Montréal, Québec
H2W 2L3

LAROCQUE, Gabriel
Directeur professeur-titulaire
Département de technologie éducationnelle
C.P. 6203, succursale «A»
Montréal, Québec
H3C 3T3

LEGENDRE, Odette
Chargé des relations publiques
C.A.F.E.
C.P. 6211, succursale «A»
Montréal, Québec
H3C 3Y9

MARCHAND, Louise
Professeur
C.P. 6203, succursale «A»
Montréal, Québec
H3C 3T3

PÉRUSSE, Pierre
Professeur agrégé
90, Vincent-d'Indy
Montréal, Québec
H2V 2S9

SABOURIN-MARTIN, Rollande
C.P. 6203, succursale «A»
Montréal, Québec
H3C 3T3

TAGGART, Élizabeth
Professeur
151, Appin
Montréal, Québec
H3P 1V6

VAZQUEZ-ABAD, Jésus
Étudiant 3e cycle - technologie éducationnelle
Département de technologie éducationnelle
Montréal, Québec
H3C 3J7

WAHERS, John
Étudiant - P.H.D. en andragogie
175, Berlioz, appartement 1A
Ile des Soeurs, Québec
H3E 1C1

WIDMER, Charles
Directeur
Centre d'accueil des adultes
3288, Lacombe
Montréal, Québec
H3T 1L7

Université d'Ottawa

LAUZON, Yves
Professeur
Section technologie éducative - Faculté d'éducation
651, Cumberland
Ottawa, Québec
K1N 6N5

PAQUETTE, Pierre
Étudiant
92, St-Jacques
Hull, Québec
J8X 2Z2

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue

BÉGIN, Jean-Pierre
Professeur
435, rue Gagné
Rouyn, Québec
J9X 5E4

BERGERON, Charles
Professionnel
1265, 7e Rue
Val D'Or, Québec
J9P 4V7

CHARLEBOIS, Jean-Paul
Directeur de l'enseignement et de la recherche
435, rue Gagné
Rouyn, Québec
J9X 5E4

L'HEUREUX, Danielle
Étudiante
391, Place Garon
Rouyn, Québec
J9X 5W5

MARTIN, Paul-André
Professeur
435, rue Gagné
C.P. 700
Rouyn, Québec
J9X 5E4

NEVEU, Noël
Conseiller en moyens et techniques d'enseignement
435, rue Gagné
Rouyn, Québec
J9X 5E4

Centre d'études universitaires Outaouais

FORTIN, Toussaint
Professeur
283, boulevard A.-Taché
Hull, Québec
J8X 3X7

Université du Québec à Chicoutimi

BOUCHARD, Claude
Professeur
930, Jacques-Cartier est
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

BOUVILLE, Jean
Spécialiste en moyens techniques d'enseignement
930, Jacques-Cartier est
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

DÉNOMMÉ, Jean-Marc
Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche
930, Jacques-Cartier est
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

GAUDREAULT, Élie-Marie
Directeur
Éducation permanente
930, Jacques-Cartier est
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

LEBEUF, Raymond
Attaché d'administration
930, Jacques-Cartier est
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

PAQUET, Jean-Paul
Doyen de la gestion académique
930, Jacques-Cartier est
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

Université du Québec à Montréal

CHÉNIER, Pierre
Coordonnateur
C.P. 8888, succursale «A»
Pavillon Judith Jasmin, Salle JR 960
Montréal, Québec
H3C 3P8

DESAUTELS, Luc
Coordonnateur du réseau vidéo
2, Complexe Desjardins, local 1417
C.P. 155
Montréal, Québec
H5B 1G3

PICHETTE, Michel
Coordonnateur
Service à la collectivité
C.P. 8888, succursale «A»
Montréal, Québec
H3C 3P8

Université du Québec à Québec

PAGÉ, Pierre
Directeur général
Commission PRÉTAGEC
2875, Lawirer
Ste-Foy, Québec
G1V 2M3

Université du Québec à Rimouski

FORGET, Jean-Marie
Directeur
Laboratoire de production audiovisuelle
300, Avenue des Moulines
Rimouski, Québec
G5L 3A1

PLANTE, Jean-Louis
Directeur
Module d'enseignement secondaire
300, Avenue des Moulines
Rimouski, Québec
G5L 3A1

Université du Québec à Trois-Rivières

BARIBEAU, C.
Professeur
C.P. 500
Trois-Rivières, Québec
G9A 5H7

BEAUDIEN, Paul
Directeur
Département de français
C.P. 500
Trois-Rivières, Québec
G9A 5H7

BOUDREAULT, Jean-Claude
Professeur
4235, Fabre
Montréal, Québec
H2J 3T5

DESMET, Roger
Professeur
C.P. 500
Trois-Rivières, Québec
G9A 5H7

FOLEY, J.
Professeur
C.P. 500
Trois-Rivières, Québec
G9A 5H7

LAKSHMANAN, Ram
Directeur
Module d'ingénierie
C.P. 500
Trois-Rivières, Québec
G9A 5H7

LEFEBVRE, Marcel
Vice-recteur
C.P. 500
Trois-Rivières, Québec
G9A 5H7

LEVASSEUR, Jean-Marie
Directeur
Département de théologie
C.P. 500
Trois-Rivières, Québec
G9A 5H7

PAQUIN, Raymond
Service de développement pédagogique
Pavillon Ringuet, Local 1020
3351, boulevard des Forges
C.P. 500
Trois-Rivières, Québec
G9A 5H7

Télé-Université

BÉLIVEAU, Jean-Guy
Directeur général
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

BILODEAU, France
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

CARON, Simon
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

CHAMBERLAND, Guy
Conseiller universitaire
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

COUTU, Richard
1819 boul. Dorchester ouest
Montréal, Québec
H3H 2P8

DEVOST-FORTIN, Suzie
Animatrice
2350 Édouard-Montpetit
App. 12235
Montréal, Québec
H3C 3J7

DUCHESNE, Raymond
Professeur
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

DUPUIS, Paul-André
Animateur
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

DUSSAULT, Huguette
Professeur, didacticienne
1819 boul. Dorchester ouest
Montréal, Québec
H3H 2P8

FOURNIER, Élise
Professeur
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

GAUDET, Cécilia
Conseillère
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G0A 4P0

GUILLEMET, Patrick
Éditeur médiatique
1819 boul. Dorchester ouest
Montréal, Québec
H3H 2P8

HENRI, France
Professeur
Section de la technologie éducative
1819 boul. Dorchester ouest
Montréal, Québec
H3H 2P8

HOULE, Jean-Marc
Registraire
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

LAMY, Thérèse
Coordonnatrice
Section de la technologie éducative
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

LANDRY, Francine
Agent de recherche
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

LEBEL, Céline
Agent d'information
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

LEBLOND, Pierre
Tuteur - Animateur
96 Horne
App. 8
Rouyn, Québec
J9X 4S3

LESSARD, Mariette
Spécialiste en sciences d'éducation
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

LOCAT, Pierre
Auxiliaire professionnel
1819 boul. Dorchester ouest
Montréal, Québec
H3H 2P8

PATOINE, Louise
Coordonnateur par intérim
Section de l'encadrement
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

PATRY, Pierre
Directeur
1819 boul. Dorchester ouest
Montréal, Québec
H3H 2P8

PERREAULT, Jean-Marc
Conseiller universitaire
1819 boul. Dorchester ouest
Montréal, Québec
H3H 2P8

RÉGNIER, Louise
Éditeur médiatique
1819 boul. Dorchester ouest
Montréal, Québec
H3H 2P8

RIGAULT, Claude
Directrice
Direction de la formation
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

ROBERGE, Lorraine
Conseillère
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

ROBERT, Gisèle
Animatrice - Formatrice
New-Glasgow, Québec
J0R 1J0

ROY, Claude
Accueil et liaison
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

SAUVÉ, Louise
Professeur
Section de la technologie éducative
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

UMBRIACO, Michel
Directeur
Service de communications
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

VILLARDIER, Louis
Spécialiste en sciences d'éducation
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

Université de Sherbrooke

BERNATH, Pierre
Directeur des cours de langues modernes
Sherbrooke, Québec
J1R 2R1

DUBOIS-POIRIER, Carolle
Responsable des stages en B.E.F. et en orthopédagogie
Faculté d'éducation
Sherbrooke, Québec
J1K 2R1

VIAU, Rolland
Conseiller pédagogique
Faculté d'éducation «PERFORMA»
Sherbrooke, Québec
J1K 2R1

AUTRES ORGANISMES

Institut Teccart Inc.

BOURDON, Guy
Professeur
Cours par correspondance
3155 Hochelaga
Montréal, Québec
H1W 1G4

DUSSAULT, R.
Directeur
Cours par correspondance
3155 Hochelaga
Montréal, Québec
H1W 1G4

RAMIREZ, Volta
Rédacteur
3155 Hochelaga
Montréal, Québec
H1W 1G4

Institut Technique Aviron

FLEGG, M.E.
Président
3035 St-Antoine
Montréal, Québec
H3Z 1W8

FLEGG, S.M.
Principal
3035 St-Antoine
Montréal, Québec
H3Z 1W8

S.E.M.B.E.Q.

FORTIER, Martial
Administrateur (régistraire)
7415 boul. Gouin
Montréal, Québec
H4K 1B8

Bell Canada

FOURNIER, Yvon
Analyste - Formation
1600, 550 Sherbrooke ouest
Montréal, Québec
H3A 2W4

TALARMIN, Béatrice
Chef
Formation et perfectionnement des professeurs
E.L.F.C. B.F.C.
St-Jean, Québec
J0J 1R0

TROTTIER, M.
E.L.F.C. B.F.C.
St-Jean, Québec
J0J 1R0

Association canadienne d'éducation de langue française

HIMBEAULT, Claude
Adjoint au secrétaire général
Responsable des communications
980 Chemin St-Louis
Sillery, Québec
G1S 1C7

Fédération des cégeps

IMBEAU, Pierre
Conseiller en affaires éducatives
1940 est, Henri-Bourassa
Montréal, Québec
H2B 1S2

École Internationale de haute esthétique E. Serei

LACHARITÉ, Denyse
Directrice des écoles
2160 rue de la Montagne
Montréal, Québec
H3G 1Z7

Fédération des caisses populaires du centre du Québec

LAPERRIÈRE, Michel
Chef de division
Division formation du personnel
2000 boul. des Récollets
Trois-Rivières, Québec
G8Z 3X4

MARCOUX, Jean
Conseiller en formation des dirigeants
2000 boul. des Récollets
Trois-Rivières, Québec
G8Z 3X4

TREMBLAY, Pierre
Conseiller en formation
2000 boul. des Récollets
Trois-Rivières, Québec
G8Z 3X4

Ministère de l'agriculture des pêcheries et de l'alimentation

BERTRAND, Jean F.
Agronome
Direction de l'enseignement
2700 Einstein (D-1-57)
Ste-Foy, Québec
G1P 3W8

Vieduc

BIRNBAUM, Aliza
Superviseur pédagogique
50 Robinson
App. 15
Gatineau, Québec
J8T 4Z7

Conseil des collèges

BLACKBURN, Jeanne L.
Présidente
710 Place d'Youville
7è étage
Québec, Québec
G1R 4Y4

LELIEVRE, Lucien
Secrétaire
720 Place d'Youville
Suite 702
Québec, Québec
G1R 4Y4

Hydro-Québec

BOUCHARD, Diane
Chef de division
6220 est, Sherbrooke
Montréal, Québec
H1N 1C1

HÉBERT, Jacques
Conseiller
6220 est, Sherbrooke
Montréal, Québec
H1N 1C1

Gouvernement du Québec / Conseil Exécutif

LAPIERRE, Vincent
Agent de recherches
Secrétariat au développement culturel
875 est, Grande-Allée
2è étage
Québec, Québec
G1Z 1A2

Collège Lasalle

MARCHAND, Jacques
Directeur
Service pédagogique
2015 rue Drummond
Montréal, Québec
H3G 1W7

THÉORET, Jean-Jacques
Directeur
Éducation permanente
2015 rue Drummond
Montréal, Québec
H3G 1W7

Ville de Montréal

MAYER, Jean
Conseiller en personnel
Service du personnel
3600 Hôtel-de-ville
Montréal, Québec

ST-GERMAIN, Gérard
Instructeur
Service Incendie
6700 Notre-Dame est
Montréal, Québec
H1N 2E1

Société canadienne de graphoanalyse

NADEAU, Georgette
Trésorière
7605 boul. Parent
Trois-Rivières, Québec
G9A 5E1

PAQUET, Marguerite
Directrice générale
7605 boul. Parent
Trois-Rivières, Québec
G9A 5E1

Éditions Études Vivantes

PILON-CHICOINE, Armande
Directrice des éditions
6700 Chemin Côte-de-Liesse
St-Laurent, Québec
H4T 1E3

Conseil supérieur de l'éducation

RAMOISY, Jacqueline
Agent de recherche
2050 boul. St-Cyrille
Ste-Foy, Québec
G1V 2K8

Centre Champagnat

RAYMOND, Roger Marius
Directeur
5017, rue St-Hubert
Montréal, Québec
H2J 2X9

VALLIERES, Micheline
Agent d'intégration
5017, rue St-Hubert
Montréal, Québec
H2J 2X9

Institut canadien d'éducation des adultes

TOUPIN, Louis
Agent de recherche
506 Ste-Catherine est
Montréal, Québec
H2L 2C7

A.Q.E.S.A.P.

VIENS, Jacques
Enseignant
1125 Roland-Therrien
App. 203
Longueuil, Québec
J4J 4V9

Travail non-traditionnel (T.N.T.) Inc.

YERGEAU, Nicole
Coordonnatrice
1650 Berri
Suite 230
Montréal, Québec
H2L 4E6

Association des radios communautaires

DELORME, Michel
Président
938 est, Rachel
Montréal, Québec
H2J 2J1

Radio-Québec

BOUCHARD, Alain
Directeur général
100 St-Joseph sud
Alma, Québec
G8B 7A6

GAUVIN, Paulyne
Responsable de la programmation
270 Chemin Ste-Foy
Québec, Québec
G1R 1T3

LAMARCHE, Claire
Agent de programmation
800 Fullum
Montréal, Québec
H2K 3L7

MONGEON-ROY, Mariet
Agent d'information
800 Fullum
Montréal, Québec
H2K 3L7

PROVENCHER, André
Directeur régional
925 Laviollette
Trois-Rivières, Québec
G1K 7P4

VANDERHEYDEN, Kees
800 Fullum
Montréal, Québec
H2K 3L7

AUTRES ORGANISMES À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC

Ministère de la défense nationale

HAFNER, Suzette
Directrice régionale
Cours continu de français
Canadian Forces Language School
Édifice E-20
Canadian Forces Base Borden
Borden, Ontario
L0M 1C0

Ministère de l'Éducation de l'Ontario

BARRIAULT, Marcel
Coordonnateur par intérim des services de langue française
909, rue Yonge
Toronto, Ontario
M4W 3G2

Action-Éducation des femmes

PAQUETTE, Carmen
234 boul. St-Laurent
Ottawa, Ontario
K1K 2Y8

Open University

BATES, Tony W.
Professeur
Institute of Education and Technology
Milton Keynes MK7 6AA
Angleterre

KAYE, Anthony
Directeur
Service de coopération internationale
Institute of Education and Technlogy
Milton Keynes MK7 6AA
Angleterre

Open Learning Institute

KAUFMAN, David
Professeur
7671 Alderbridge
Richmond, B.C.
V6X 1Z9

UNESCO

NOYAU, Kenneth
26 avenue Hitchcock
Quatre-Bornes, Ile Maurice

A TITRE PERSONNEL

BLOUIN, Raymond
Conseiller en animation et en formation
523 Chemin St-Robert
St-Robert, Cté Richelieu
Québec
J0G 1S0

LAVOIE STE-MARIE, Pierrette
Pigiste
Formation du personnel
2800 Berlioz
Brossard, Québec
J4Z 2R6

PINSONNEAULT, Olivier
384 Jubinville
Laval, Québec
H7G 3E5

ROY, Jean
825 de Bienville
Québec, Québec
G1S 3B9

LES EXPOSANTS

Collège de Rosemont
6400, 16è Avenue
Montréal, Québec
H1X 2S9

Collège de Saint-Jérôme
455, rue Fournier
Saint-Jérôme, Québec
J7Z 4V2

Responsable: Gilles Lavoie du collège de Rosemont

C.A.F.É. (Cours autodidacte de français écrit)
Université de Montréal
Faculté des arts et sciences
Service d'éducation continue
C.P. 6128
Succursale "A"
Montréal, Québec
H3C 3J7

Responsable: Odette Legendre

Institut Teccart Inc.
Collège spécialisé dans l'enseignement de l'électronique
3155, rue Hochelaga
Montréal, Québec
H1W 1G4

Responsable: Gabriel Fugulin, ingénieur

Control Data Canada, Limitée
Tour de la Cité
Suite 500
300 Léo-Pariseau
C.P. 999
Montréal, Québec
H2W 2N1

Responsable: Léo Gagné, directeur - Service de formation

Télé-Université
Université du Québec
214, ave St-Sacrement
Québec, Québec
G1N 4M6

Responsable: Guy Chamberland, conseiller au Service d'accueil

Direction des cours par correspondance
Direction générale des moyens d'enseignement
Ministère de l'Éducation du Québec
600, Fullum
4è étage
Montréal, Québec
H2K 4L1

Responsable: Marie Bolduc

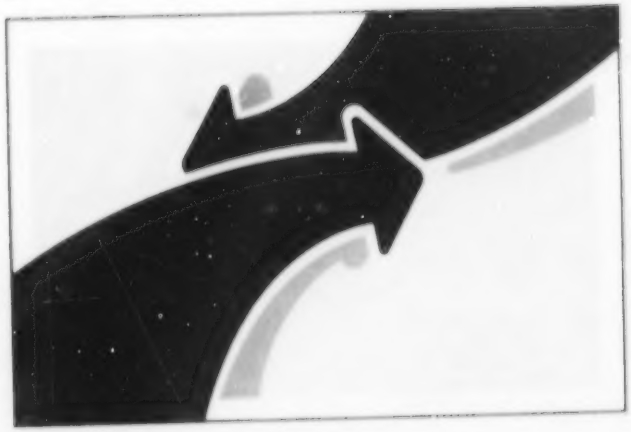
La Compagnie I.B.M. Canada Limitée
3, Place Ville-Marie
Montréal, Québec
H3B 2G3

Responsable: Yves Daigle

Tévicore Limitée
1310 rue Larivière
Montréal, Québec
H2L 1M8

Responsable: Gérard Sabourin, président

C O L L O Q U E



FORMATION À DISTANCE :

PERSPECTIVES ET PROSPECTIVES ...

CHÂTEAU de l'AÉROPORT,
Aéroport international de Montréal,
Mirabel.

25 · 26 · 27 · 28 MAI 1982

ISBN - 2 - 550 - 05480 - 6 CODE: 33 - 1224